3. évfolyam 2. szám 2005. NOVEMBER

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK **FOLYÓIRATA**

A TARTALOMBÓL

A TANÍTÓK GYAKORLATI KÉPZÉSÉNEK PROBLÉMÁI

SOKSZÍNŰSÉG AZ EURÓPAI NYELVPOLITIKÁBAN

CSALÁDI DISKURZUSOK ELEMZÉSE

AZ ISKOLAI FEGYELMEZÉS

ISKOLAI KONFLIKTUSOK KEZELÉSE

AZ EU ÁLTAL TÁMOGATOTT PÁLYÁZAT

HAGYOMÁNYOK ÁPOLÁSA BOGYISZLÓN

INTERNETES KÖZOKTATÁSI INFORMÁCIÓFORRÁSOK

6

TARTALOMJEGYZÉK 2005 / 2

TANULMÁNYOK, ESSZÉK

1 *Deli István–Podráczky Judit:* A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából

20 *Sticklné Rábai Márta:* Sokszínűség az európai nyelvpolitikában – kihasználatlan lehetőségek a magyarországi nyelvoktatásban

28 *Boronkai Dóra:* Családi diskurzusok szókészlet- és mondattani elemzése

36 *Maár Tiborné:* Az iskolai fegyelmezés történeti vizsgálata

48 *József István:* Iskolai konfliktusok kezelése

50 Találjuk meg minden gyerekben a fejleszthetőség alapjait!

51 *Kolárics Ferenc:* Az EU által támogatott közoktatás-fejlesztési pályázat

56 *Némethné Jankovics Lídia:* Hagyományok ápolása, néptánc oktatása a bogyiszlói iskolában, óvodában

59 *Vas Szilvia:* ZOO-pedagógia. A külvilág tevékeny megismerése

65 *Balla Mária:* Válogatás a közoktatási tárgyú internetes információforrásokból

70 *Sándor P. Balázs:* Hétvégi gyermekműsorok a kereskedelmi csatornákon

74 Ismét elindult egy tanév

76 Elismerések, kitüntetések

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor DELI ISTVÁN. Szerkesztők PAÁL LÁSZLÓ, JÓZSEF ISTVÁN.
Tervezte BÓNA TAMÁS.
Felelős kiadó DR. ROSTA ISTVÁN kari főigazgató
Kiadja a KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KAR, Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

DELI ISTVÁN–
PODRÁCZKY JUDIT

A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából

BEVEZETÉS

A pedagógiai szaksajtót az utóbbi években erősen foglalkoztatja a pedagógusképzés korszerűsítése, amit tartalmilag is, képzési stratégiai szempontból is összekapcsolnak a szakértők/szakírók általában a tudásalapú gazdaság és társadalom, különösen pedig az Európai Unió versenyképességével. Az Európai Unió különböző szak- és munkabizottságai munkaprogramokat, ajánlásokat, keretrendszereket dolgoznak ki olyan információs és kommunikációs technológiák elterjesztésére, amelyek általában az oktatást, ezen belül a pedagógusképzést hatékonyabbá tehetnék az alkalmazhatóbb tudás megszereztetésére, az egész életen át tartó egyéni tanulási szükséglet kiépítésére.[1]

A szakmai vélekedésekből, a készülő munkaanyagokból az a határozott cél körvonalazódik, ami szerint a pedagógusképzést új koncepciókra kellene áthangolni, újítani kellene a pedagógusi szerep felfogásunkon, szorosan össze kellene kapcsolni az alap- és továbbképzést egy olyan egységes rendszerré, amely készteti is a pedagógusokat, és lehetővé is teszi számukra, hogy egész életpályájukon képezzék magukat.

Hangsúlyozott, konkrét elvárások, új kompetenciák iránti szükségletek fogalmazódnak meg. Ilyenek például, hogy „*... az elméleti és gyakorlati oldal jobban összekapcsolódjon a pedagógusszakmában*", de kiemelt igény a nyelvtudás, az interkulturális oktatásra való alkalmasság is. Milotay Nóra, az Oktatási Minisztérium fejlesztéspolitikai referense szerint „*Magyarországon a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségi fejlesztése a legfontosabb, ... és nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanárképzés gyakorlatiasságára*".[2]

Horváth Ádám, az Oktatási Minisztérium informatikai főtanácsadója a lisszaboni stratégiába illesztve az információs és kommunikációs technológiák szerepét, úgy vélekedik, hogy: „*Az iskolának olyan képességekkel és készségekkel kell felruháznia a tanulókat, amelyek alkalmassá teszik őket az élethosszig tartó tanulásra.*"[3] Erre a magyar oktatásnak fel kell készülnie. A jelenlegi helyzetet az jellemzi ugyanis, hogy „*A magyar oktatás... olyan tudásanyagot ad át, amelyeket a diákok csak bizonyos típusú feladatcsoportok megoldására tudnak használni, ... hiányzik az a lépcsőfok, amely ismereteik önálló alkalmazását kívánná meg.*"[4] Ez utóbbival kapcsolatban a szerző utal a PISA-vizsgálatokra is.

Írásunkban részben az intézményünk irányítási mechanizmusának működése során szerzett tapasztalatok, részben céltudatosan szervezett akciók során összegyűjtött empirikus tényanyag alapján, valamint a dokumentumelemzés (tanterv, óravázlatok, képzési tervek) eredményeit felhasználva szeretnénk következtetéseket levonni általában a magyar, de különösen a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolán folyó gyakorlati képzés olyan

jellemzőiről, amelyek a bevezetőnkben említett korszerűsítési törekvések tükrében is értelmezhetők és értékelhetők.

A 2004/2005-ös tanévben a CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar vezetése alaposabban tájékozódott az intézményben folyó gyakorlati képzésről. Elemezte 72 végzős tanító szakos hallgató összefüggő szakmai gyakorlatának a gyakorlati képzéssel összefüggő feladatteljesítését. Bizonyára nem túlzás azt hangsúlyozni, hogy a korszerű tanulás és tudás az egész életre szóló tanulás megalapozásában mind tartalmi, mind módszertani – kiváltképpen motivációs – tekintetben nélkülözhetetlen szerepe van az általános iskola kezdő szakaszában folyó oktatásnak. Az általános iskola 1–4. osztályaiban folyó korszerű tanítás-tanulás alapvető indikátora természetszerűleg a korszerűbb tanítóképzés.

A főiskolai szintű tanítóképzés alapvető célja korszerű tanítók felkészítése, nevelése. Következésképpen: milyen a korszerű tanító? Ez a kérdésfeltevés annál is inkább jogos, mert látszólag a tanítói szerepkör (az 1–4., az 1–6. osztályban való tanítás és a velejáró kiegészítő szerepek) amióta intézményes iskoláztatás van, de különösen Eötvös óta nem változott. A korszerűség kritériumait tehát elsősorban a mai tanító tudásának tartalmában, minőségében, funkcionális értékeiben kell keresnünk. Vagyis olyen jellemzőkben, mint pl. mennyire igazodik a tanító szakmai tudása, gyakorlati tevékenysége, szemlélete, egész gondolkodása, személyisége az emberiség aktuális létformáihoz, a műszaki, gazdasági, technikai, kulturális létfeltételeihez, vagy mennyire igazodik tudása az emberről, az ember fejlesztéséről rendelkezésre álló tudományos eredményekhez, és rendelkezik-e ehhez az igazodáshoz szükséges kognitív képességekkel, metodikai arzenállal.

Nyilván ez a rövid tanulmány nem tud minden lényeges kérdésre választ adni. Sőt! Valószínű, hogy csupán felvetni tudunk olyan kérdéseket, gondolatokat, amelyek motiválnak másokat is a problémán való gondolkodásra.

Biztosak vagyunk abban, hogy a pedagógusképzés korszerűsítésének koncepciójából sem, de konkrét programjaiból sem maradhat ki az óvó- és tanítóképzés. Annál is inkább hangsúlyozzuk az ilyen irányú konceptuális gondolkodást, mert a tanítóképzés tartalmi, funkcionális, módszertani gyökerei viszonylag hosszú történelmi múltra nyúlnak vissza (1775 a pozsonyi normaiskola-együttes!), és ezek a történeti gyökerek viszonylag erőteljes hatást gyakoroltak a mindenkori tanítók oktatási, képzési stratégiáira. Különösen erősen rányomták bélyegüket a történeti hagyományok a tanítójelöltek gyakorlati felkészítésére (a gyakorlati képzésre). Jelen írásunkban éppen ezért a mai feltételek között folyó tanítóképzési korszerűsítési törekvéseket is elsősorban a gyakorlati képzés szempontjából vizsgáljuk. Tapasztalatelméleti szempontból is hitelesnek mondható elemzéseink alapján vetünk fel néhány problémát.

1. AZ ELMÉLETI OKTATÁS MINT A GYAKORLATI KÉPZÉS SZEMLÉLETI, TUDÁS- ÉS MÓDSZERTANI ALAPJA

Ma már természetesnek tekintjük, hogy a szakmákra (professziókra) való felkészítés két karakterisztikusan eltérő, párhuzamosan folyó, sajátos metodikai jellemzőkkel leírható folyamatban történik. Azaz: elméleti oktatás és gyakorlati képzés folyik az intézményekben. Ez a hallgatólagos közmegegyezés alapján történő felkészítés a tanítói szakmára az oktatókat is, a hallgatókat is kétféle szemlélet érvényesítésére sarkallja. Az elméleti oktató előad,

vizsgáztat, deklaratív tudásra készteti a hallgatókat, akik természetesen igyekeznek ennek a lehető legteljesebben eleget tenni. Mivel a diszciplínák, tantárgyak elsajátításának kritériumai között a leggyakrabban előforduló követelmény a „tudja", „ismerje", és viszonylag kevesebb gyakorisággal az „értse", a hallgató tudása leginkább egy „vizsgaképes tudásban" exteriorizálódik, amelyeket aztán vagy át tud tenni „alkalmazni képes tudássá", vagy nem, merthogy ez már a párhuzamos másik vonalán lesz követelmény. A hallgató tudása tehát egy olyan vasúti sínpárra futó „jármű", amely sínpárok csak itt-ott vannak összekapcsolva.

1. A tanterv

A továbbiakban egy érvényben lévő tanítóképzős tanterv (CSVM Tanítóképző Főiskola A négyéves tanító szak programja. Kaposvár, 1996) elemzését elvégezve vetünk fel problémákat és gondolatokat.

Az 1995/96-os tanévben érvénybe lépett tanterv több tekintetben is történelmi jelentőségű dokumentumként tartható számon a magyar tanítóképzésben.

Az 1975-ben jogilag főiskolai státuszt kapott tanítóképzést 1995-ben négy évfolyamúvá fejlesztették, következésképpen jelentősen megnőtt a képzési idő és óraszám.

Az 1959 óta érvényben volt tantervek hat féléves képzési ciklusra készültek. Egy-egy ciklusban az összóraszám 2145 és 2670 óra között mozgott, az átlag összóraszám 2360 volt (félévenkénti átlagra vetítve 390 óra). Az 1996-os tantervben a plusz két félév következtében 3200-ra növekedett az összóraszám, miközben a féléves maradt 400 óra. Ez a képzési idő és óraszám módosulás látszólag kedvezőbb helyzetet tükröz a hallgatók terhelésében, de megnövelte a hallgatókkal való kontaktfoglalkozások lehetőségeit. Ugyanakkor kitágultak a gyakorlati képzés időkeretei, különösen a terepgyakorlatok irányába. E keretnövekedés konkrét számokkal is kimutatható. Amíg a korábbi tantervekhez viszonyítva 26%-kal emelkedett az összóraszám, addig a gyakorlati képzés 19%-ot kapott az összórából (a 3200 órából). Jól érzékelteti ezeket a változásokat táblázatunk is, amelyen három frekventált korábbi tanterv adatait összesítettük a gyakorlati képzés szempontjából három fontos tananyagblokk összehasonlításával.

AZ 1959-ES, AZ 1970-ES ÉS AZ 1987-ES TANÍTÓKÉPZŐS TANTERVBEN A PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI, A MÓDSZERTANI ÉS A GYAKORLATI KÉPZÉSRE FORDÍTOTT ÓRÁK ARÁNYA A TANTERVI ÖSSZÓRASZÁMHOZ VISZONYÍTVA

ÖSSZEHASONLÍTÓ TÁBLÁZAT (Készítette Deli István)

1959: az első felsőfokú tanterv; 1970: a speciálkollégiumok bevezetése; 1987: a tantervi irányelvek megjelenése és a szakkollégiumi képzés, valamint a kiegészítő képzés rendszerbe iktatása

A tantervek megjelenési éve	*Összóraszáma*	*Tantárgyblokkok, a rájuk fordított óraszám és annak az összóraszámhoz viszonyított %-os aránya*		
		Pedagógia és pszichológia	Módszertanok	Gyakorlati képzés
1959	2250	390 – 17	930 – 41	270 – 12
1970	2340	345 – 15	330 – 14	390 – 17
1987	2600	320 – 12	1260 – 48	620 – 20

A táblázat világosan szemlélteti a felsőfokú (főiskolai) tanítóképzés örökölt dilemmáját a gyakorlati képzés szempontjából alapvető tárgyak szerepét, jelentőségét illetően. A legkritikusabb „mezőt" mindig a módszertanok jelentették. Nehéz megtalálni az optimális arányokat a szaktárgyi és a „tiszta" módszertani ismeretek között. Ennek oka feltehetően szemléleti problémákra vezethető vissza egyrészt, a hallgatók hiányos szakismereti (nyelvi, matematikai, természettudományi) tudására másrészt. Az is kitűnik, hogy a gyakorlati képzés csak fokozatosan kapta meg az őt megillető részarányt.

Az 1996-os tanterv megerősített egy történelmileg kialakult, bár gyakran vitatott szakmai kompetenciákat biztosító multidiszciplináris alapokon nyugvó tanítói szerepkört. Vagyis: megbonthatatlan egységben kezeli a tanterv a 6–10 éves korosztályt, sőt megtoldja azt a 11–12 évesekkel abból a célból, hogy lényegében egy „kétszakos" tanítót készítsen fel az általános iskola 1–6. osztályában végzendő tanítói feladatok ellátására. Ennek következtében a tantervben a korábbiakhoz képest jól kimutatható „kiegyenlítődés" jött létre a kétféle szakképzettséget megalapozó diszciplináris alapok között. Ezt érzékelteti a következő táblázat.

TUDOMÁNYÁGI ARÁNYOK AZ 1995-ÖS TANTERVBEN

Tudományterületek	*Arányok*
Humántudományok	28%
Természettudományok	9%
Művészeti tudományok	18%
Műszaki tudományok	18%
Közgazdasági tudományok	9%
Matematika tudományok	9%
Testnevelés, egészségügyi tudományok	9%

Táblázatunkban – bár kicsit önkényes tudomány-rendszertani besorolásban – még most is a legmagasabb arányt a humán ismeretek kapták. Azonban ez csalóka, mert ha az ún. reáliák (természettudományok, műszaki tudományok, matematika, közgazdasági ismeretek) együttes arányát nézzük (ami 45%!), azonnal kiderül, hogy – szinte – megfordult a korábbi trend. Gondoljunk arra, hogy pl. az 1959-es tantervben a reál, illetve természettudományos ismereteket tulajdonképpen a matematika és a mezőgazdasági ismeretek képviselték (mindössze 6,6%-ban). Ugyanakkor az ének és a rajz együttesen 16–17%-ot kapott. De sokan még arra is emlékezünk, hogy a pályaválasztó érettségizettek általában azt a jó tanácsot kapták, ha nem szeretik vagy nem sikeresek a matematikában, a természettudományokban, akkor jelentkezzenek a tanítóképzőbe. Ez a szemlélet 1959 óta fokozatosan, nem teljes sikerrel ugyan megváltozott, de tovább növekedett a tantárgyak száma. A tantárgyak számának emelkedése ugyanis a széles horizont és a vertikum (a mélység) antinómiájának a problémáit is növelte. A tanítók képzése ugyan ma már a multidiszciplináris tudás eszményében folyik, de fel tudjuk-e készíteni őket arra, hogy a tanítási-tanulási folyamatban felismerjék a dolgok, jelenségek, fogalmak, helyzetek interdiszciplináris, azaz komplex, többoldalú, többszempontú megközelítésének a szükségességét és lehetőségét. Ezen a ponton ugyanis fel kell vetni, hogy milyen esélyei vannak az integritás jegyében folyó tanítóképzési cél megvalósulásának, továbbá hogy egyeztethető az össze a képzést végző oktatók (tanszékek) egyre szűkebb területekre irányuló specializálódási törekvéseivel. Ez a probléma egyébként a

tanítóképzés legfrekventáltabb területein – a kutatásban, a vizsgákban és a gyakorlati képzésben – jelentkezik leginkább. Mert ugye mindent lehet önmagában szemlélni (elemezni, értékelni), de a gyakorlatot, illetve a gyakorlatot lefedő tudást nem. Tehát ismét eljutottunk oda, hogy előbukkannak a tanítóképzés szükségszerűen ellentmondásos speciális jegyei (tartalmi sokszínűség és mélység), amelyek csak a leendő tanítók gyakorlati felkészítésében, azaz a természetében komplex gyakorlatban oldhatók fel. Ha a sok és a mélység szükséges mértéke közti ellentmondás nem szüntethető meg, akkor ennek következménye csak a felszínes tanításirányítás lesz.

Az 1995-ös tanterv válaszol arra a törvényileg is kodifikált kívánalomra (politikai döntésre?), miszerint a „tanító-típusú" pedagógusra szükség van az 5–6. osztályban. Ezt erősíti több iskolavezetőnek az az intézkedése, hogy ha a szükség úgy kívánja, felső tagozatos tanár helyettesítését tanítóval oldja meg.

2. Az 1996-os tanterv funkcionális jellemzői

Hunyadi Györgyné a négyéves tanító szak programjához írt bevezetőjében és kommentárjában a következő funkcionális szempontokat emelte ki (Vö.: az 1996-os tanterv, Kaposvár):

1. A tanítói szakképesítés kibővülését – a 6–12 éves korú tanulók nevelésére is fel kell készíteni a tanítókat.
2. A tanítóképzés integratív jellegének erősödését.
3. A tanítók képzésére fordított képzési idő meghosszabbodását (6 félévről 8 félévre és 3200 órára emelését).

Hogy tükröződnek ezek a funkcionális többletek egy intézmény tantervében? Mivel magam is (*DI*) részt vettem a Kaposvári CSVM Tanítóképző Főiskola tantervének az elkészítésében, a továbbiakban is ebből a tantervből veszem az adatokat. Meg kell jegyezni mindjárt az elején, hogy az a tanterv (A négyéves tanító szak programja) a „műveltségterület" terminustechnikust kettős értelemben használja: egyrészt az alapképzést biztosító diszciplínák, tantárgyak, stúdiumok összegző (átfogó) megnevezéseként, másrészt a kötelezően választandó, szakképzést nyújtó diszciplínák megjelöléseként. Ez valójában két szakirányt jelent (tanító+szaktanító), amit a tanterv szeretne integratív egységben láttatni. Ennek alapja az, hogy a műveltségterületi szakirány bizonyos alapismeretek tekintetében az általános tanítói szakon tanult ismeretekre épül.

Az integrációs szemlélet érvényesítése azonban mégsem olyan egyszerű. Nem mondunk újat, ha neveléstörténeti (ezen belül eszmetörténeti) példák alapján utalunk rá, hogy az integráció vagy különböző változatai (l.: pl. koncentráció) nem új keletű problémái az oktatásnak. Az atomjaira bomlott ismeretek már Herbartnak, ill. számos követőjének is gondot okoztak. Báthory Zoltán utal rá, hogy a reformpedagógia képviselőit is foglalkoztatta a probléma [5]. Németh László, Kiss Árpád komolyan foglalkoztak valamilyen elv szerinti komplex ismeretrendszerek kialakításával. Ezekről a törekvésekről kitűnő tájékoztatást foglalt össze Vass Vilmos [6]. Ugyancsak tőle olvashatjuk Mátrai Zsuzsától és Szebenyi Pétertől idézve, hogy ők az integráció három fajtáját különítik el: *1.* „*... egy vezető tantárgy köré történő csoportosítása a tananyagnak*", *2.* „*... egy vagy két tantárgy anyaga kerül összevont tanítási blokkba*", *3.* „*... a rendező elv nem tantárgyakban, hanem társadalmi problémákban vagy a tanulói tapasztalatokban keresendő.*" [7] Mondhatni, hogy a tanítóképzős tantervi integrációs elv

megvalósítása a tanterv bevezetése után 8–10 évvel is lényegében csak elvi szinten maradt. Sőt! A tartalmi megvalósítást illetően csaknem az ellenkező tendenciák tapasztalhatók. Érdekessége a dolognak ugyanis, hogy pl. a szervezeti integráció megvalósítására már több szinten történtek intézkedések. Utalhatunk arra, hogy a tanszékek ún. intézetekbe szervezése megtörtént, az intézmények integrációja azóta további lehetőségeket kínál, az integrált tudásközvetítés azonban várat magára. Jelenleg is még egyetlen olyan szekvenciája van a tantervnek, amely „tálcán kínálja" az integrációs technika, az integrált tudás megvalósításának és hasznosításának igen komoly tapasztalati alapjait és elvi lehetőségeit: a gyakorlati képzés. Ebből meg a tanszékek oktatói – még a tantárgypedagógusok nagyobb hányada is – kimaradnak. Integráló tárgyakról még a legtermészetesebbnek tűnő diszciplináris, tantárgyi viszonylatokban (pl. didaktika és módszertanok, természettudományok, történeti tárgyak és más lehetőségek) sem beszélhetünk. A tantervünkben bizonyos összefoglaló címszavak alá rendezett rokontudományok, tantárgyak (l. pl. pszichológia, pedagógia, magyar nyelv, természetismeret stb.) még csak alapját képezik a tantárgyblokkoknak, esetleg ösztönözhetnek bennünket a „blokkokban" való gondolkodásra, de még nem integrált tananyagegységek. A második táblázat érzékelteti elég meggyőzően, hogy egy-egy címszó alá rendezhető tárgyak száma lényegében felsorolásszerűen is bemutathatók, mert valójában a köztük lévő tartalmi kapcsolat és irányultság mint csoportalkotó (integrált blokkot képező) tényező figyelmen kívül marad. Ez pedig azt jelenti, hogy a hallgató a széles skálán mozgó tantárgyak sokaságával küszködve magára marad a tanítási folyamatnak, mint pedagógiai valóságnak a komplex értelmezésében, tervezésében, megvalósításában, értékelésében. Ha pedig az „egységben látás" képességére, technikájára nem tanítjuk meg a tanítót, akkor ennek hiánya sajnos elkíséri őt a tanításaira is, aminek a következménye az ismeretek izolált módon való bemutatása és értelmezése. (Ilyen hibákról a gyakorlati képzésről szóló részben még szólunk.)

AZ ÁLTALÁNOS TANÍTÓI SZAK ÉS A MŰVELTSÉGTERÜLETI SZAKIRÁNYOK TANTÁRGYAINAK EGYÜTTES SZÁMA A TANTERVBEN

(Adatbázis: a négyéves tanítói szak programja. Kaposvár, 1996. 17–21. p.)

Ssz.	A tantárgycsoportok elnevezése	A tantárgycsoportokhoz tartozó tárgyak száma		
		Ált. tanító szakon	Műveltségterületen	Összesen
1.	Pedagógia és pszichológia	11	0	11
2.	Filozófia és politológia	7	0	7
3.	Idegen nyelv	1	9	10
4.	Magyar nyelv és irodalom	6	12	18
5.	Matematika	4	9	13
6.	Természetismeret	5	12	17
7.	Ének-zene	3	8	11
8.	Testnevelés	5	16	20
9.	Technika	3	8	11
10.	Vizuális nevelés	6	20	26
11.	Kommunikáció	1	0	1
12.	Gyakorlati képzés*	4	1	1
	Összes tantárgy	**56**	**Átlag 12**	**68**

* A gyakorlati képzésben a fő gyakorlási feladatokat (a megfigyelést/tapasztalatgyűjtést, a tervezést, a tanítást/egyéb foglalkozásokat és az elemzést/értékelést) tekintjük egy-egy „tantárgynak".

A tantárgyi skála tehát igen széles. Hozzá kell tennünk azonban, hogy az egyes műveltségterületi szakmai sajátosságok miatt az átlag csak sejteti a skála határait, a valóság ennél bonyolultabb. Az egyes műveltségterületek tantárgyi skálája között igen nagy különbségek vannak. A különbségek szélső határai 7 és 20 között mozognak. A vizuális nevelés műveltségterület pl. 20, a családi, háztartási, gazdasági ismeretek műveltségterület 7 tantárgyban készíti fel a hallgatókat. Ezeknek – az idejében felismert – jelentős különbségeknek fontos szerepe lehet a műveltségterület választásában is. Másrészt: mivel a műveltségterületi képzésre közel azonos óraszámot kaptak a tanszékek (380 óra), a hallgatók tudásának minősége attól függően változhat, hogy az órakeretet 20 vagy 7 tárgy oktatására használják-e fel.

Az erősen specializálódott szakterületek és az enciklopédikus jelleget öltött tantárgyak számát elemezve az a lényeges kérdés is felmerül, hogy 12 általános tanítói és 11 (egyes műveltségterületen 23) szakismereti tantárgycsoport („integrált blokk") milyen lehetőséget rejt magában az integratív tananyagtervezés megszervezésére és az oktatási folyamatban való megvalósítására. Vagy nyugodjunk bele, hogy teljes integráció tartalmi megvalósítására igen korlátozott lehetőségeink vannak. A tanítói szakmához szükséges ismeretek interdiszciplináris módon való megközelítése azonban elvezethetnek bizonyos megoldásokhoz. Ehhez mind a tananyag tervezéséhez, mind pedig a tananyaghasználathoz felvetünk néhány gondolatot.

1. Erőteljesebb tantárgyközi kapcsolatokra lenne szükség az ún. alapozó funkciót betöltő pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, általános pedagógiai tudást (műveltséget) adó tárgyak és a módszertani normatívákat is jelentő, illetve a konkrét módszereket tartalmazó tantárgyak között. Ezt a teljes képzési program decentrált (formailag integrált blokkos) szerkezete tulajdonképpen sugallja is. Csupán meg kellene találnia az integrált oktatási mechanizmust, amely a gyakorlati megoldást is jelentené.
2. Az egyes tantárgycsoportok („integrált blokkok") mint pl. a pedagógia/pszichológia, a magyar nyelv és irodalom, a természetismeret stb.) oktatásában keresni kellene azokat a használati/alkalmazási alapokat, amelyek az egyes tárgyak feldolgozásának folyamatában közös szempontokat jelentenének. Azt is tanítani kellene tehát, hogy mit mire használhatunk, illetve milyen gyakorlati problémákhoz mit mozgósítsunk a blokkban összerendezett ismeretekből.

Itt érdemes megemlíteni, hogy a tanítóképzés elméletével és történetével foglalkozó irodalomban is, de gyakran szakmai fórumokon is megfogalmazódik az az elv, miszerint a tanítóképzés professzionális oktatási, kutatási funkcióját a módszertanoktatásra és kutatásra kellene orientálni. Ha jól átgondoljuk, ez egy integrációs mechanizmus megteremtésének az alapja is lehetne. Nem változtatna az a szemléletünkön, ha fontolóra vennénk, hogy pl. A matematikatanítás (vagy bármely más szaktárgy) módszerei és szaktárgyi alapjai c. tantárgyból kiindulva terveznénk a tananyagot és az oktatási folyamatot? Tehát a módszertan mintegy „integráló" szerepet töltene be. Ezt azért is célszerű fontolóra venni, mert a tantervi programokban, illetve órakeretekben a kimondottan módszertani tudásra fordított időkeret az összóraszámnak (a 3200 órának) mindössze 15%-a. Tehát lényegesen több időt fordítunk olyan ismeretek oktatására, amelyeknek nagy részét a hallgatóknak magukkal kellene hozniuk a középiskolából. (Csak a történelmi hűség kedvéért említjük, hogy az 1938-ban elindított akadémiai szintű tanítóképzés ezt a problémát radikálisan megoldotta: nem ismételte meg a középiskolában tanult ismeretek oktatását, de az ismereteket megkövetelte.)

3. Az előbbieket alaposan átgondolva legfontosabb lenne érvényt szerezni annak a sokathangoztatott elvnek, amit lózungszerűen sokat hangoztatunk, hogy: gyakorlatra orientált oktatás. Utaltunk már rá, hogy a gyakorlatnál komplexebb tényező az ismeretek validításának, komplex alkalmazhatóságának igazolására nincs. Az elméleti oktatás eredményességének mérésekor a legtöbb tudásmérési formában (kollokvium, szigorlat, záróvizsga) a hallgatók ún. deklaratív (szóban exteriorizált) tudására vagyunk kíváncsiak, holott világviszonylatban az ún. procedurális (l. Báthory Zoltán) tudást várják el a tanult emberektől. Azaz a gyakorlati életben a tudását minden helyzetben eredményesen felhasználni tudó ember kibocsátását várják az oktatástól. Tehát: reprodukciós teljesítmény mellett és helyett az élethelyzetekben való teljesítményképesség fejlesztése lehetne az ismeretek feldolgozásának fő szempontja.
4. Az előbbit megelőzhetné, amire volt már példa az 1973-as tantervben, hogy a képzési ciklus vége felé ún. szintetizáló szemináriumot iktatunk a tantervbe. Akkor ez a megoldás lényegesen szűkebb tantárgyi skála mellett is igen hasznosnak bizonyult. Célszerű lenne felújítani.

A tanítóképzés jelenlegi tanterve tartalmilag korszerű, szerkezetileg benne rejlenek az integratív szemlélet alapjai (l. integratív blokkoknak nevezhető tudomány-, tananyag-követelmény egységek). Gyakorlatilag mégis – képletesen szólva – egy olyan nagy tálként jelenik meg előttünk, amelynek a belső tere rekeszekre van bontva. Ebben a rekeszes tálban minden benne van, ami a tanítónak kell, de a rekeszeken belül is egyes harsány ízek külön-külön jelentkeznek, a rekeszek között pedig „arisztokratikus" elzárkózás van.

3. A kötelezőség és a kötelezően, ill. a szabadon választhatóság

A reproduktív teljesítményre koncentrált tudás megváltoztatja a hallgatók tanulási idejének struktúráját. Különösen a képzési ciklus első felében (1–4. félév) viszonylag sok órát töltenek (félévenként 29, 28, 22, 24) előadótermekben, tantermekben, gyakorlóiskolában), és keveset fordítanak intenzív önálló tanulásra.

De a tanító szak elvégzése minden hallgató számára kötelező. A tanterv az erre való felkészítésre 2175 órát fordít. Ez az összóraszámnak (a 3200 órának) 68%-át teszi ki.

Minden hallgatónak kötelező választania egy szakkollégiumot. A CSVM TKF tanterve átlag 390 órát fordít a műveltségterületi képzésre (az 50 órás szabad keretet is általában itt használják fel a tanszékek). Ez az összóraszáma 12,4%-a.

Ugyancsak minden hallgató köteles részt venni gyakorlati képzésben. Erre a tantervi óraszámból 611 óra fordítódik. Ez az összóraszám 19%-a.

A három kötelező blokk „felemészti" az összóraszám majdnem 100%-át. Szabad választási lehetősége a hallgatónak akkor lenne, ha az 50 órás szabad keretet nem kötelezően választható stúdiumokra használnák fel. A tanszékek azonban egyöntetűen úgy döntöttek, hogy kötelezővé teszik a választást, a szabad választás lehetőségét pedig a kötelező stúdiumokon/órákon túl biztosítják. Az így meghatározott órák száma viszont elég jelentős, és viszonylag széles skálán mozog. Ide sorolhatjuk az oligofrénpedagógus-képzést, a könyvtáros-, a kommunikációs, a hitoktatóképzést. Ezek óraszáma 6 és 10 között változik hetenként. Az oligofrénpedagógiát tanulóké ezt is meghaladja.

A tantermekben töltendő magas óraszám és a kötelezőség túlzott aránya, a választás erőteljes leszűkítése korlátok közé szorítja a hallgatók érdeklődését, de megnyirbálja szabad kezdeményezésüket, önálló tanulási kedvüket is. A gyakorló tanítók nagy többségénél is azt tapasztaljuk, hogy nagyon sokat várnak a központi instrukciókra (rendeletekre, utasításokra), bátortalanul kezdeményeznek, féken tartják magukban a tartalmas differenciálást, az egyéni közeledést egyes tanulókhoz. Ilyen tanítói belső korlátokkal, kétségekkel közelednek az integrált oktatási-nevelési, a differenciált fejlesztési, a tehetségfejlesztési szükségletekhez is. Nem szerencsés tehát már a képzési folyamatban beletáplálni a hallgatókba a kötelezőtől eltérő óvatosságot.

4. Az elméleti és gyakorlati órák aránya

Az elméleti és gyakorlati órák arányát két aspektusból mutatjuk ki. Egyrészt rámutatunk az előadásos és szemináriumi/gyakorlati órák arányára. Másrészt kimutatjuk a szakmai gyakorlatra (a gyakorlati képzésre) fordított órák és az elméleti órák arányát.

Az előadásos és a szemináriumi órák aránya azt fejezi ki, hogy a főiskola milyen lehetőséget nyújt tantervi eszközökkel a hallgatók bevonására (aktivizálása, gyakorlati alkalmazások, szimulált és fiktív gyakorlatok megoldására). Ennek az oktatás gyakorlatra orientáltsága szempontjából van jelentősége. A főiskola tantervében ez a megosztás a következő: előadás 42%, gyakorlat/szeminárium: 68%. A statisztikai arány tehát kedvező.

Az oktatás gyakorlati jellege erősebb lehetne azokban a stúdiumokban, amelyekben az ismeretfeldolgozás csak gyakorlati/szemináriumi keretek között történik – tehát előadásos formát nem alkalmaznak. A főiskola tantervében 20 ilyen stúdium van a tanító szakon.

E stúdiumok 415 órát használnak fel, ami az összóraszám 19%-át jelenti. Ezt az arányt még növeli a műveltségterületi képzésben hasonló módszerrel oktatott stúdiumok száma, ill. óraszáma. Külön vizsgálat tárgyát képezhetné azonban, hogy az ún. gyakorlati/szemináriumi oktatási keretekben mennyire koncentrálnak az oktatók fontos tanítói készségek, képességek, kompetenciák fejlesztésére.

Az elméleti és gyakorlati órák arányát klasszikusan a tanítói feladatok effektív gyakorlására (azaz a gyakorlati képzésre) és a főiskolai tantermi oktatásra fordított órák arányával szokás kimutatni. Ismert, hogy a főiskola tanterve 611 órát, az összóraszám (a 3200 óra) 19%-át fordítja a hallgatók gyakorlati képzésére. Ez az arány minden eddigi tanítóképzési tanterv arányait felülmúlja. Azt azonban bizonyosan állíthatjuk, hogy a gyakoroltatásban is növelni kell az intenzívebb fejlesztő hatású képzési formákat.

Összefoglalva megállapítható, hogy a főiskola tantervében mind a tantermi oktatásban, mind a gyakorlóterepi képzésben viszonylag magas óraszámot fordítunk az oktatás gyakorlati jellegének a biztosítására. Ennek a kedvező tantervi alaphelyzetnek a hatékonyságát jellemzi jórészt mindaz, amit a gyakorlati képzésről a későbbiekben mondani fogunk.

5. Az ellenőrzés, számonkérés rendszere

Főiskolánkon az ellenőrzésnek, számonkérésnek két szervezeti megoldása jut érvényre: a) a szorgalmi időszakban és b) a vizsgaidőszakban sorra kerülő számonkérés. A gyakorlati jeggyel záró stúdiumok viszonylag magas száma miatt (l. később) nagy szerepe van a szorgalmi időszakban sorra kerülő számonkérési formáknak. Pl.: a zárhelyi dolgozatoknak,

rajzoknak, az irodalomból való szemináriumi beszámolóknak, a kiselőadásoknak stb. Ezek a számonkérési formák az alapjai a félév végi aláírásoknak és gyakorlati jegyeknek. Többek között ez is feltételezné a magasabb időszükségletet az önálló tanuláshoz.

KIMUTATÁS A FÉLÉVENKÉNT OSZTÁLYZATTAL (ÉRDEMJEGGYEL) JÁRÓ VIZSGAFORMÁKRÓL (GYAKORLATI JEGY, KOLLOKVIUM, SZIGORLAT)

	Félév							
	1.	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*
Tanító szak	12	13	11	10	8	9	8	4
Műveltségterület*	1,3	1,4	3	2,2	2,8	2,2	2	2
Összes	13,3	14,4	14	12,2	10,8	11,2	10	6
Kerekítés	13	14	14	12	11	11	10	6

* átlagot tudunk kimutatni, mivel műveltségterületenként változó adatok vannak.

A kimutatásból is némileg kitűnik az értékelési akciók viszonylag magas száma. A hallgatók átlagban félévenként 3 aláírást, 6 gyakorlati jegyet kapnak, 5 kollokviumot és 1 szigorlatot tesznek, és átlagban 12 osztályozási akcióban vesznek részt. Ez a képzési ciklusban összesen 110 értékelési akciót jelent.

Ezek %-os megoszlása: aláírás 19,09; gyakorlati jegy 40,90; kollokvium 34,54; szigorlat 5,45; záróvizsga 0,9%. A 8 félév alatt műveltségterületből 17 osztályozott értékelést kapnak.

• 6. A terhelési/időszükségleti mutatók realizálódása egy hallgatónál

A véletlen mintaválasztás szabálya szerint kiválasztottunk egy hallgatót, aki 1997/98-2000/2001. között végezte tanulmányait. Tanító-francia műveltségterületi szakon végzett. Indexe alapján kísértük figyelemmel és elemeztük tanulmányait.

Táblázatba foglaltuk S. I. hallgató által félévenként felvett tantárgyak, stúdiumok számát.

Félévek	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*	*Össz.*
Tantárgyak száma	18	16	16	20	19	17	15	8	129

A 129 tantárgy a szakképesítési funkciók szempontjából a következőképpen oszlik meg:

1. Pedagógiai, pszichológiai alapozó tárgy	9
2. Tanítói szakmai tárgyak és módszertanok	29
3. Műveltségterületi stúdiumok	18
4. Közismereti, általános műveltséget adó tárgyak	8
5. Iskolai gyakorlati alapvető formái	4
Összesen	**68** tárgy

Meg kell jegyeznünk, hogy a 129 és a felvett tárgyak összege nem egyezhet, mert vannak több féléven át „futó" tárgyak.

Az már azonban felkeltheti a figyelmünket, hogy a hallgató a 68 tantárgyat 47 oktatótól tanulta (újabb adalék az integratív szemlélet érvényesüléséhez!), akik közül csak egy volt, aki 8 féléven és egy, aki 7 féléven át, viszont 16 (34%) egy és 19 (40%) két féléven át oktatta.

Egy tanító-francia műveltségterület szakon végzett hallgató vizsgáinak száma

Vizsgaformák	Félévek								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Össz.
Aláírás	5	2	2	4	3	1	1	1	19
Gyakorlati jegy	8	7	9	9	12	12	10	4	71
Kollokvium	6	6	6	5	5	4	5	3	40
Szigorlat	–	1	–	2	–	1	–	–	4
Záróvizsga	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Összesen	19	16	16	20	20	18	16	9	135

A vizsgaformákat számba véve nyomban kitűnik, hogy a gyakorlati jegyet favorizáló értékelési eljárás igen nagy előnyt élvez (53%). Visszautalva az önálló és rendszeres (folyamatos) tanulási időszükséglethez megállapítható, hogy bizony annak növelése reálisnak tűnik. Az értékelési eljárás közel egyharmad részben (30%) kollokviumokkal történik. A kiválasztott hallgató vizsgaidőszakonként átlag öt kollokviumot tett. Ez önmagában reális terhelésnek ítélhető. Azonban ha ezt a vizsgaszámot a félévenkénti átlag 17 vizsgaakcióval együtt elemezzük, akkor már másként kell értékelnünk. Az igazság ugyanis az, hogy még az aláírásért is általában valamilyen teljesítményt várnak el az oktatók. Ha a szóródásokat is figyelembe vesszük, mint pl. a 4–5. félévet, amikor 16–17 osztályzattal értékelt vizsgaforma vár a hallgatóra, akkor – ha bevalljuk, ha nem –, ez már a teljesítmény minőségproblémáit érinti.

Mit követelünk tehát a hallgatótól?

A képesítési követelmények szerint – de erre utalásokat találhatunk a pedagógiai szakirodalomban is – az igazán értékes tudásnak a produktív (*Báthory Zoltán* kifejezésével élve a proceduális), azaz az alkalmazásra kész tudást kell(ene) tekintenünk. Vagyis a tudást ugyan kell tudni deklarálni is, de a tárgyi tudásnak párosulnia kell a tudást alkotó ismeretek (tények, információk, fogalmak, összefüggések, torvények/törvényszerűségek, algoritmusok) felhasználásához szükséges képességekkel. Ennek a – ma már széles körben és nemzetközileg is elfogadott – tanulási stratégiának a megvalósításához sok feltételnek együtt kell lennie. A tanítóképzős tanterv további elemzését végezve itt csak kiemelni tudunk bizonyos feltételeket.

Az első a tanítóképzés célrendszere. Ezt a tanterv A szak képesítési követelményei c. fejezetben világosan tartalmazza. E céloknak megfelelően épül fel a tanterv mint irányító dokumentum. Ahol a tanítóvá válás szakmai, személyiségbeli céljai megfogalmazódnak, az A műveltségterületek programjai c. fejezet. Műveltségterületenként egységes elvek szerint kidolgozott programokkal van dolgunk, amelyek az egyes diszciplínák funkcióját, célját, követelményeit, mint alapvető kategóriákat meghatározva foglalják össze az ismereteket, mutatják be azokat a forrásokat, amelyek a tartalmakat hordozzák, kiegészítik.

A vizsgált tantervben mind a képzés egészére irányuló ún. globális, mind az egyes diszciplínák, tantárgyak oktatásával, elsajátíttatásával összefüggő célok egyértelműek, világosak. Azonban a cél akkor válik a napi pedagógiai munkát irányító alapvető kategóriává, ha az az eredményt is, illetve az eredményhez vezető utat is meghatározza, motiválja a tanulókat. A motivált eredményhez a cél és az eredmények közé épülő egyértelmű követelményrendszeren keresztül vezet az út. A célt csak akkor teljesíthetjük, ha a követelményeket teljesítették azok, akiknek tudást közvetítünk. De azt is célszerű megfontolni, hogy követelni csak azt

lehet, amit megtanítottunk (ha ismeretet, akkor azt, ha alkalmazni tudást, akkor azt), másrészt ha fogalmilag, tartalmilag egyértelmű követelményeket fogalmazunk meg. Csak így kaphatunk megbízható eredményt.

A CSVM TKF tantervében megvizsgáltuk az összes tantárgyi program követelménykategóriát. Az volt a fő szempont: milyen tudástartalmakat kívánnak meg az oktatók a hallgatóktól. 600 predikátumot (a követelményben megfogalmazott állítmányt) elemeztünk. Ezeket tartalmilag négy nagy követelménytípusba tudtuk rendezni:

1. ismeretet megkívánó (tudja, ismerje, sajátítsa el, értse, tanulmányozza),
2. készséget, képességet megkívánó (legyen képes, szerezzen jártasságot, rendszerezzen, értékeljen),
3. alkalmazást megkívánó (alkalmazza, használja, elemezze, szintetizálja, diagnosztizálja, dolgozza fel),
4. kognitív, akarati vonásokat feltételező (törekedjen, legyenek ötletei, legyen véleménye) predikátumokat.

A kapott eredményeket, illetve azok arányát az alábbi táblázatban mutatjuk be.

A KÖVETELMÉNYEK TARTALMI VÁLTOZATAINAK ARÁNYA A CSVM TKF 1996-OS TANTERVÉBEN

Követelmény	*Arány*
Ismeret	61,1
Képesség	33,67
Alkalmazás	5,17
Személyiségvonások	0,6

A tantervi követelménykategóriák „visszaköszönnek" a vizsgákon is. Vannak dokumentált adataink a záróvizsgákon megfigyelt feleletek tartalmi jellemzőiről is. Azt tapasztaltuk, hogy:

- a hallgatók igyekeznek hűen reprodukálni a tankönyveket, vagy az oktató előadáson, szemináriumon elhangzott szövegét, példáit;
- annak ellenére, hogy a tantárgyi programokhoz jelentős mennyiségű szakirodalmi forrást jelölnek meg az oktatók, a vizsgán még ösztönzésre is csak elvétve hivatkoznak e forrásokra;
- azonos tételeket többé-kevésbé azonos sablon alapján fejtenek ki;
- nem hivatkoznak a gyakorlati képzési folyamatban szerzett tapasztalataikra, még saját tanításaikról is nehézkesen tudnak példákat hozni (37 felelő közül csak 7 hallgató tudott adekvát példát mondani);
- néha még alapvető fogalmakat is pontatlanul idéznek, nem tudják értelmezni azokat – pl. koncentráció a tantárgyak között, algoritmus, modell, invariancia;
- nem keresnek összefüggéseket ismeretek, tények, diszciplináris fogalmak között.

Van-e (lenne-e) tennivalónk korszerűbb kompetenciák fejlesztésére?

Tantervünk elemzése alapján megállapítható, hogy az ún. alapkompetenciák (kulcskompetenciák) tartalmi „fedezete" biztosított. Ez a tartalmi fedezet strukturálisan úgy van elrendezve, hogy elősegíti a hallgatók szintetikus látásmódját és gondolkodását (l. az „integrált

blokkos", ha tetszik tudományszakok szerinti elrendezést). A tantárgyi programok egységes, logikailag jól átgondolt szerkezet szerint épülnek fel (a tárgy funkciója, célja, követelmények, tananyagelrendezés – általában témakörök, a feldolgozás fő módszere – előadás, szeminárium – szerint. források megjelölésével). A tanterv tehát tartalmilag jó alapot jelent a tanítói szakműveltség – ezen belül a gyakorlati képzés – számára.

Ugyanakkor a tantervbe foglalt szakmai műveltség élővé, hatékony eszközzé tétele céljából is, de ezzel együtt a korszerűbb tanítói szerepre való felkészítés hatékonyabb – fejlesztésre koncentrált – tanulásirányítási eljárásrendszert kellene meghonosítani. Vagyis: ha azt elfogadjuk, hogy a tanítónak kell megalapozni a felnövekvő nemzedékek egész életen át tartó tanulási motivációit és önálló tanulási képességeit, akkor a tanítónak is újra kell gondolnia ismeretközvetítő, fejlesztő képességeit.

Azaz: elméleti és gyakorlati tudását egységes és hatékony szakműveltséggé kell tenni; igen hatékony és permanens „újdonságot" követő, önálló és gyakorlatias önfejlesztő személyiséggé, ezzel együtt rugalmasan alkalmazkodni tudó egyéni tanulási utakat felismerő és használni/hasznosítani tudó tanulóvá/tanítóvá kell válnia. Az előbbiek és az ezekhez hasonló kompetenciák tükrében érthető, ha megjelenik ilyen igény, mint pl. *„Magyarországon a pedagógusképzés és -továbbképzés minőségi fejlesztése a legfontosabb. ... Az oktatási rendszer minőségi fejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusképzésben a módszertan helyét, szerepét tisztázzák."* (ÚPSz, 2005. ÁPRILIS 98. o.)

Ha tehát nem akarunk lemaradni, akkor be kell látnunk tehát, hogy a képzési folyamatban a „mit tanítsunk és hogyan tanítsunk" azonos értékű és jelentőségű kategóriák, ha ugyan az utóbbi nem jelentősebb. Ha ezt elfogadnánk, akkor a tanítóképzők számára általában is új intenzív kutatási programok fogalmazhatók meg mind magában a képzőintézményben, mind az általános iskolában folyó oktatás/tanulás/tanítás mikéntjére vonatkozóan. Választ kell találni arra a kérdésre: hogyan tanítsuk a tananyagot, hogy általa a tanítót tanítsuk?

A külső gyakorlóhelyeken szervezett gyakorlat

A bevezetőben említett korszerűsítési tendenciák és a tanító szak új képzési és kimeneti követelményei körvonalazódásának hatására a kar vezetése az elmúlt tanévben szükségesnek ítélte, hogy behatóbban tájékozódjon a külső gyakorló helyeken zajló gyakorlati képzésről. A képzésnek erre a szegmensére a képző intézménynek esetlegesebb a rálátása, mint a saját fenntartású gyakorlóiskolában szervezett gyakorlatra. Részben az előbbiek miatt, részben mert a külső gyakorlóhelyek egyben a felkészítés/felkészültség felhasználásának megítélését, elsődleges terepét is jelentik, a külső gyakorlatokról való mindennemű visszajelzésnek érdemes kitüntetett figyelmet szentelni.

A hallgatókat fogadó iskolák észrevételei és a hallgatók írásos munkái értelemszerűen az önreflexió lehetőségét is kínálják: módot adnak arra, hogy saját felkészítő és a gyakorlatokat előkészítő tevékenységünket kritikusan szemlélve javaslatokat tegyünk a szükségesnek látszó módosításokra. Ezek a megfontolások jelentették a kiindulópontjait annak az elemzésnek, amely a nappali tagozatos tanítójelöltek összefüggő komplex gyakorlatának dokumentumaira támaszkodott. A következőkben az elemzés alapján készült összegző tanulmány leglényegesebb megállapításait foglaljuk össze.

A IV. évfolyamos nappali tagozatos tanítójelöltek 8 hetes összefüggő komplex gyakorlata, avagy jó lenne tudni, mit is várunk el pontosan a gyakorlóhelyektől

Fogadóiskolát, azaz gyakorlóhelyet többnyire a hallgatók keresnek maguknak. Választásuk akkor realizálódhat, ha a kiválasztott intézmény vezetője írásban nyilatkozik arról, hogy a komplex gyakorlat „Tájékoztató"-ban rögzített feltételeit biztosítani tudja, és a hallgatót fogadja. A képző intézmény elvárásait és a hallgatók feladatait az említett „Tájékoztató" hivatott megjeleníteni. A hallgatókról visszaérkező írásos „Jellemzés"-ek és a „Zárótanítás jegyzőkönyve"-i ugyanakkor azt mutatják, hogy a „Tájékoztató" ennek a funkciónak jelen formájában csak részben felel meg, mert konkrét szempontokat csak a gyakorlat lebonyolításával, megszervezésével kapcsolatban fogalmaz meg. Se a jellemzéshez, se a zárótanítás jegyzőkönyvéhez nem ad elégséges támpontot. „Az iskolai gyakorlat célja és feladatai" c. részből csak indirekt módon következtethető ki, hogy a képző intézmény az alábbi kérdéseket tekinti lényegesnek:

- Mennyire tudatosan alkalmazzák a hallgatók elméleti ismereteiket?
- Fejlődnek-e készségeik, képességeik?
- Milyen a felkészültségük az 1–4. osztályban, ill. a műveltségterületüknek megfelelő 5–6. osztályban tanítandó ismeretekben, ill. a tárgyak módszertanában.
- Törekszenek-e megismerni az iskolát, mint működő szervezetet?
- Hogy kapcsolódnak be az osztályon kívüli, a tanítói szerepkörhöz tartozó különböző tevékenységekbe (adminisztráció, különféle szakmai segítő, fejlesztő feladatok stb.)?

Az alábbiakra kell tehát értékelhető és hasznosítható választ kapnia a hallgatónak és az intézménynek:

1. Milyen szinten birtokolják a szaktárgyi ismereteket, mely területeken tűnnek ki erősségeik, gyengeségeik? Kritikus helyzetekben segíti-e őket általános műveltségük? Törekszenek-e szaktárgyi biztonságra?
2. Hogy tudják megoldani a hallgatók a „közvetítést"? Miképpen képesek mozgósítani pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szociológiai tudásukat annak érdekében, hogy a tanulók megértsék, rendszerben lássák, használni tudják a nekik közvetített ismereteket? Ezen a ponton derül ki a tanító komplex (integrált) pedagógiai-pszichológiai-módszertani-logikai felkészültsége is, itt mutatkoznak meg pedagógiai képességei, készségei (tervezés, szervezés, magyarázat, kérdezés, kommunikáció) és beállítódásai, döntéshozó képessége.
3. Vannak-e a hallgatónak beilleszkedési, pályaszocializációs problémái? A pályaválasztás és a pályabeválás összevetésére ez az utolsó alkalom. Nem erőltetve a piac-hasonlatot, de végül is a fő kérdés az, hogy mennyire piacképes a hallgató.

Ezekre a kérdésekre a válaszokat a hallgatókról készült összegző jellemzésekből és zárótanításaik értékeléséből igyekeztünk kideríteni.

Jellemzések

Az első, ami a jellemzésekből kitűnik, az a fogalmi bizonytalanság, melynek a jellemzések tartalmára és minőségére kiható következménye van. Az elkészített jellemzésekben általánosnak tekinthető, hogy információkkal kezdődnek (beosztás, melyik osztályban, mikor, hány órát tanított), milyen osztályon kívüli munkában vett részt, majd következnek a

személyiségre, a tudásra, a tanítási cselekedetekre vonatkozó tartalmilag igen változó megállapítások. Az utóbbi vonatkozásban a jellemzések többnyire pozitív általánosságokból épülnek fel. Pl.: tervezése logikus, óravezetése határozott, jó kapcsolatteremtő, sokoldalú, gyermekszerető, jó pedagógiai érzéke van, nyitott, kedves, vidám, udvarias, türelmes, alkalmazkodó, barátságos, empatikus, felkészültsége alapos, változatos módszerekkel dolgozik, jól motivál. Külön figyelmet érdemelnek azok az észrevételek, amelyek a hallgatók valamilyen hiányosságaira utalnak. Ezeknek két típusát lehet megkülönböztetni. Az egyik csoportba a hiányosságot (hibát) sejtető megállapítások, mint pl. *néha kissé ..., általában..., többnyire..., megfelelő, de..., igyekezett (törekedett)..., ügyelnie kell..., bizonytalan.* Az ilyen természetű megállapítások másik csoportját alkotják a kissé markánsabb megfogalmazások, többnyire felmentő ítéletekkel. Pl.: *„Előfordult, hogy felkészültsége hiányos volt." „A reáliák használata bizonytalan." „Nyelvi labor használatában járatlan." „A nyelvhelyességben hibák vannak." „Nem önálló, hibajavítása nem tudatos, rávezetési repertoárja szűkös." „Hamar megadja a helyes választ."* De: *„ennek ellenére"*, vagy *„mert nem volt módja"* stb.

A jellemzések nagy hányadában olyan értékelő-minősítő funkciót betöltő megállapításokat találunk, amelyek empirikus alapjáról keveset tudunk. Nem tudjuk, hogy az általánosítások elemzési eljárások következményei-e, vagy benyomások alapján születtek.

A „jellemzés" szó igei jelentéstartalmát a készítők figyelmen kívül hagyták. Kevésbé tudatosodott, hogy a jellemzés lényegében olyan cselekvési folyamat, amelynek során az érintett személyről, ill. annak erényeiről és hibáiról a megfigyelés eszközrendszerével tapasztalatokat gyűjtünk, és megállapításainkat e tapasztalatok összegzése, elemzése alapján fogalmazzuk meg. Következésképpen a következtetéseknek mennyiségi alapja van.

A képző intézmény felelőssége annak eldöntése, hogy mire irányuljon a jellemzés tartalma. Pontosabban: egy globális személyiségrajzot kérünk-e a hallgatóról, vagy a tanítói pályakövetelmények és a tanítójelölt pályára felkészültségének relációba állítását. Az utóbbit tartanánk megoldhatónak, természetesen megfelelő feltételek biztosítása mellett. Ilyen feltételnek gondoljuk pl. a mentorok felkészítését, egyértelmű és világos szempontsor kidolgozását, a hallgatókban való tudatosítást, lényeges szakmai speciális szempontok kiemelését. Bármilyen funkciót is szánunk az összefüggő szakmai gyakorlatot teljesítő tanítójelöltekről készítendő „jellemzés"-nek, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az alaphelyzetet: a hallgatót felvettük, felkészítettük (kiképeztük), és piacra bocsátjuk. A hallgató piacképességének minőségére a szakmai gyakorlat (és a zárótanítás) teszi rá a koronát. Ebben a „koronázás"-ban ötvöződik a képzőintézmény és a gyakorlóhely felelőssége.

A zárótanítások

A zárótanítást úgy kell értelmeznünk, mint egy viszonylag önálló komplex pedagógiai akcióprogram megvalósítását abból a célból, hogy képet alkothassunk a tanítójelölt szerepkompetenciáinak (szakértelmének) szintjéről, ill. e kompetenciák részeként gyermek- és pályaismeretéről, az oktatási ágazatban való tájékozottságáról, tervezési, szervezési, realizálási, tudásbirtoklási és alkalmazási képességeiről, készségeiről.

A zárótanítások értékelése több, az órán lezajlott konkrét akcióra, eseményre épül, mint a jellemzéseké, bár az egyes akciók tanítói kommunikációs szituációk, reagálások, ill. ezek hiánya leginkább csak példaként szerepel az ítélet igazolására. De a pedagógiai elmélet, a

pszichológiai törvényszerűség, a logikai, szociológiai háttér mint viszonyítási alap (mint „normatíva") szinte sehol nem kerül szóba. Néhány értékelésben esetleg tantárgy-pedagógiai ismeretekre és/vagy általános didaktikai elvekre való hivatkozás történik.

Az értékelő megállapítások konkrét jellege abban nyilvánul meg, hogy a mentor jelzi az értékkritériumot hordozó fogalmat, tehát tudjuk, hogy az érték mire vonatkozik. A „miért"-ek azonban szinte minden esetben hiányoznak. (Pl.: Miért csak részben érte el a célt, miért hiányos az óra didaktikai felépítése, miért nem ösztönző az óravégi értékelés?)

A külső gyakorlatról szerzett információk összegzése

A „Tájékoztató" jelen formájában kevéssé alkalmas arra, hogy a hallgatók jellemzésére/értékelésére vonatkozóan konkrét útmutató legyen a mentorok számára. Egy szempontra kaptunk választ, arra, hogy milyen tanórán kívüli feladatokba kapcsolódtak be a hallgatók annak minőségéről, mikéntjéről azonban kevéssé tájékozódhatunk. Többen tettek sommás megállapítást arról, hogy XY hallgatót alkalmasnak tartják a pályára. E sommás ítéletek esetében sem esik szó érvekről, indokokról, erősségekről, fejlődési vagy fejlesztendő irányokról. Pozitívumként könyvelhetjük el, hogy a hallgatók magatartásával, munkához való viszonyával, pályaidentitásával kapcsolatos problémákról nem kaptunk negatív jelzéseket. Mint ahogy arról sem, hogy az adott intézmény tehernek, nyűgnek, vagy szívesen vállalt feladatának tekinti a hallgatókkal való foglalkozást. Általában a jóindulat, a segíteni akarás szándéka érzékelhető a hallgatókkal való munkából.

A gazdag empirikus anyag részletes elemzésre késztet bennünket. Most néhány tanulságot, következtetést fogalmazhatunk meg csupán.

1. Az intézmény vezetőségének nagyobb gondot kell fordítania az összefüggő szakmai gyakorlat előkészítésére mind a hallgatók, mind a fogadó iskolák tekintetében. (Valamikor bizonyos időközönként szakmai találkozókat szerveztünk a fogadó iskolák, ill. a mentorok számára. Ma erre – többnyire a pénzügyi háttérre, az iskolák szeszélyes területi eloszlására való hivatkozás okán – nem kerül sor.) Nagyobb gondot szükséges fordítani a külső gyakorlat szervezésére, ellenőrzésére és a tapasztalatok összegzésére (az elméleti oktatás számára való hasznosítására) is.
2. Megfontolás tárgyává lehetne tenni, hogy a zárótanítást – a hallgatók felkészültségétől függően – hol szervezzük: a külső gyakorlóterepen, vagy a gyakorlóiskolában.
3. Hathatós segítséget kell adni az iskoláknak a szakszerű, hitelesebb, a hallgatót és a munkaerőpiacot reálisabban tájékoztató minősítések elkészítéséhez. Ehhez egy olyan „Tájékoztató"-ra van szükség, amely konkrét szempontsort tartalmaz a jellemzések és a zárótanítások értékelésének elkészítéséhez. Kidolgozásának alapját egyrészt a pedagógus-személyiség kutatás hasznosítható eredményei könnyen kezelhető változatának az elkészítése, másrészt az óraértékelési eljárás kidolgozása jelentené úgy, hogy a mentorok szabatosan, egyértelműen, pontosan meghatározott kritériumok alapján tudjanak értékelni. Így lehetne kiküszöbölni (vagy legalább csökkenteni) a szubjektív értékelés kedvezőtlen következményeit, és elindulni egy az egzaktság elveit követő értékelési eljárás irányába. Ennek minőségbiztosítási vonatkozásai, konzekvenciái is lehetnek.

ÖSSZEGZÉS

A tanítási (iskolai) gyakorlatok tapasztalatainak elemzése alapján arra lehet következtetni, hogy a hallgatók elméleti ismereteket alkalmazó képessége a gyakorlatok folyamatában nem fejlődik olyan szintre, mint amilyen a négyéves képzési kurzus végére elvárható lenne. Mi lenne a követelmény annak következtében, hogy a diploma megszerzése előtt 600 órát töltenek iskolai környezetben, és ennek a 600 órának igen jelentős hányadát tanórákon töltik, és effektíve mintegy 50%-át tanítási gyakorlatra fordítják?

Induljunk ki abból, hogy témánk fogalmi rendszerében az alkalmazást úgy értelmezhetjük, mint a megtanult elmélet eszközként való felhasználását. A tanítói professzióra való felkészítés folyamatában az elméleti ismeretek eszközként való felhasználásának lényegében két módja van.

1. Az egyik az, amikor a hallgatók elméleti ismereteiket reprodukálják. Az alkalmazásnak e módja az ismeretek szóbeli vagy írásos exteriorizálása. E tekintetben ismert és szokásos eljárások a vizsgáztatás (kollokvium, szigorlat, záróvizsga), ill. a különféle írásos teljesítmények („röpdolgozat", feladat- vagy munkalapos, továbbá esszék formájában történő számonkérések). A reprodukciós teljesítmények alapja a hallgatók emlékezetében tárolt ismeretformák összessége, ill. az ebből aktuálisan előhívható mennyiség. Ezek olyan tartalmi kritériumok szerint értékelhetők, hogy: *a)* mennyit tud felidézni, *b)* mennyire pontosak (fogalmilag, tartalmilag) a felidézett ismeretek *c)* mennyire érti a hallgató, amit mond vagy ír *d)* milyen forrásokra támaszkodik *e)* lát-e valamilyen összefüggést a bizonyos ismeretek között *f)* észrevesz-e értelmezési eltéréseket (eltérő nézeteket), és állást tud-e foglalni valamelyik mellett. Tehát az alkalmazásnak ebben a módjában a hallgató még magukkal az ismeretekkel dolgozik. Ezen a szinten a gyakorlat, mint megváltoztatandó cél szóba sem jön, legföljebb úgy kerülhet szóba, mint a tanult ismereteknek a forrása.
2. Az alkalmazás másik módja a produktív felhasználása a tanult elméletnek (Báthory Zoltán terminológiájával élve: a tudás felhasználása procedurális céllal). Az ismeret felhasználásának ez a módja már összetettebb, komplexebb a reproduktív felhasználásnál. Összetettebb kognitív alapjait tekintve is, mert egyszerre kell aktivizálnia a hallgatónak emlékezeti és kognitív anticipációs, aktualizáló, analizáló, szintetizáló, értékelő, önellenőrző) képességeit. A bonyolultsági fokot növeli, hogy ebben az alkalmazási módban nem csupán azonos szaktudományos ismeretekkel kell operálnia a hallgatónak, hanem egyszerre, egy időben többel is (didaktika, pszichológia, módszertan, szaktárgyi ismeret stb.) Hogy hány szakirányt kell számba vennie, az attól függ, hogy egy-egy megoldandó probléma mennyire összetett. A válogatási, rendezési elvet, az egyes szakismeretek súlyozásának, funkcionális szerepének elvét tehát az a probléma határozza meg, amit mint tanítási órát ill. bármilyen pedagógiai cselekvést meg akar, vagy meg kell oldania a hallgatónak.

A produktív alkalmazás különböző változatait és módszeres eljárásait számba véve azt célszerű hangsúlyozni, hogy azok egy része megszervezhető az elméleti oktatáshoz kapcsolódva is, más részük viszont speciálisan a gyakorlati képzés szerves részét képezik.

Az elméleti oktatáshoz kapcsolódó alkalmazási gyakorlatok

a) óralátogatások (videofelvételek) (több tárgy esetében a tantervi programban a tanszékek, oktatók meg is jelöltek erre időkeretet) pl. a pszichológia, a didaktika, a szaktárgyi óralátogatások a gyakorlóiskolában. Ezek a képzési formák jó lehetőségei az előadások, szemináriumok szakismereti anyagának a ráismertetésére. Ezeket a feladatokat a hatékonyság fokozása céljából világos megfigyelési szempontokkal tudja irányítani az oktató. Fő cél azonban az ilyen óralátogatásokon az, hogy észrevétessük a hallgatókkal az elmélet alkalmazhatóságát, használhatóságát. Ily módon a megértést is, az elmélet-gyakorlat kapcsolatot, mint forrást és célt is jól tudják érzékeltetni a hallgatókkal.

b) A modern oktatástechnológia azonban „beviheti" (videó) a tanítási órákat akár az előadási, akár a szemináriumi foglalkozásokra is. Ezekben az esetekben még a célszerűbb időgazdálkodás is megoldható, mert szelektív módon élethelyzetet és elméleti tételt, tant rövidebb idő alatt koncentráltabban össze tud kapcsolni.

c) Az óralátogatások és a szemináriumi foglalkozások összekapcsolása kitűnő alkalmat nyújt a hallgatók kognitív képességeinek a fejlesztésére. Hiszen összekapcsolható a terv – megvalósulás – a megoldás együttes elemzése – értékelése, ami felszínre hozza a hallgatókban konceptuális, az analitikus, a szintetizáló, az értéket, minőséget megítélő képességeket.

d) Nem szabad persze figyelmen kívül hagyni a legkézenfekvőbb lehetőségeket sem. Vagyis gondol(koz)ni kell arra, hogy minden elméleti tétel megértését a jól kiválasztott gyakorlati példák segítik a leghatékonyabban.

A produktív alkalmazásnak az elméleti oktatás keretein belül másik nagy lehetősége az ismeret-számonkérő eljárásokban rejlik. Erről azonban korábban már szóltunk. Itt csak annyit kell megerősítenünk: minden elmélet annyit ér, amennyit az elmélet birtoklói meg tudnak valósítani belőle. Azt kell belátnunk tehát, hogy a szakmai kompetenciák nem arról szólnak csupán, hogy „mit" tudunk, hanem arról, hogy amit tudunk, azt mire tudjuk használni.

A tantervelemzés során az elméleti oktatás keretei között folyó reproduktív és produktív alkalmazásnak csak a lehetőségeit tudtuk feltárni. Ezek a lehetőségek igen gazdagok. Hogy a valóságban – a mindennapi oktatás gyakorlatában – mik az erények és a hiányosságok, azt a tanszékek bizonyára elemezni fogják. Ha gondolatainkkal ehhez hozzá tudunk járulni, ennek örülnénk.

A hallgatók alkalmazó képességének fejlődéséről szólva abból indultunk ki, hogy mi lenne e tekintetben a hallgatókkal szemben az elvárható szint? Most már áttekintve a lehetőségeket is, látva a gyakorlati képzési folyamatban alakuló alkalmazási képesség hiányosságait is, azt tudjuk mondani: a hallgatók többsége a gyakorlati képzési folyamatban átmegy egy utánzási, majd egy algoritmusokat kondicionáló fázison és az ezekre épülő gyakorlati próbálkozásokon. Eljutnak egy olyan szintre, amelyen dominálni kezdenek az affektív (érzelmi, akarati) tényezők és nő a pálya iránti motiváltság. Eljutnak az ún. tudatos (belátásos) cselekvési szintre is, azonban ezen a szinten eltereli őket az a sikerélmény, az az örömérzet, hogy gördülékenyen „levezénylik" az órát, a tanulókat többé-kevésbé tudják mozgósítani. Viszont: a finomabb tartalmi hibákat, az inadekvát módszertani hibákat nem veszik észre. A tanítást inkább ismeretközlésnek, mint tanulásirányításnak, fejlesztő célzatú akciók sorozatának fogják

fel. Felületesen kezelik a tanító-tanulók, tanulók-tanuló közötti operatív együttműködést, meghallják a tanulók egyéni (sok esetben a konvencionálistól eltérő, de figyelemre méltó) válaszait, de nem válaszolnak rá. Nem ismerik fel egy-egy tanulónál, hogy valamilyen egyéni tanulási útra lenne szüksége. Különösen érzéketlenek a nevelési kérdések iránt, és tudatosan kerülik a konfliktushelyzeteket a tanító-tanuló és a tanuló-tanuló között is.

Tehát a többség tanítói (szakmai) magatartását egy korlátozott (szűk szakmai mezőben mozgó) tudatosság jellemzi.

Az előbbiek megtapasztalásakor kell akcióba lépni a tudatos és szakmailag határozott, de segítőkész, nevelő célzatú, fejlesztő szándékú gyakorlatvezetőnek. Ez azonban már egy újabb tanulmány tárgyát képező problémakör.

HIVATKOZÁSOK

1 Oktatás és képzés. 2001. In. Új Ped. Szemle, 2005. április 96. p.
2 Oktatás és Képzés 2005. április 96. p.
3 A pedagógusképzés reformja a legégetőbb feladat. Új. Ped. Szemle, 2005. április 99. p.
4 A pedagógusképzés reformja 99. p. Pedagógusképzés, 1991. 1. sz. 74. p.
5 Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Bp. 2000. 144. o.
6 Vas Vilmos: Tantárgyköziség pedagógiai megközelítései. Önkonet. 2000. 24., 37. o.
7 Vas Vilmos: Tantárgyköziség pedagógiai megközelítései. Önkonet. 2000. 24., 37. o.

MI LEGYEN AZ ISKOLAI KEZDŐ SZAKASZ FUNKCIÓJA ÉS CÉLJA a 21. században? Az óvó- és tanítóképzők számára igen sokat mondó nemzetközi elemzésekre és hazai kutatásokra épülő helyzetelemzést olvashatunk. *Szabó Mária* tudományos munkatárs (OKI) írásában. Miközben hasznos megállapításokat tesz a szerző az óvoda–iskola átmenet problémáiról, szakmailag megszívlelendő tanácsokat ad a kezdő szakaszban az alapképességek–kulcskompetenciák fejlesztésével kapcsolatban.

Hangsúlyozza, hogy „az iskolai kezdő szakasznak meghatározó jelentősége van a sikeres felnőtté válás folyamatában." Ugyanakkor figyelemre méltó érveket sorakoztat fel a kezdő szakaszban történő tantárgycentrikus tanítás ellen, amely többek között „nehezíti a kompetencia-központú tanítás és tanulásszervezés terjedését is. L. Szabó Mária Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. In: ÚPSz, 2005/3. 80–97. p.

STICKLNÉ RÁBAI MÁRTA

Sokszínűség az európai nyelvpolitikában – kihasználatlan lehetőségek a magyarországi nyelvoktatásban

1. NYELVPOLITIKA ÉS NYELVOKTATÁS

Az európai csatlakozás nyelvi vonatkozásaival számos konferencia, szakmai fórum foglalkozott az utóbbi években. Két „világnyelv" ismeretének szükségességét ma már senki sem vitatja, legfeljebb a választék, illetve a sorrend kérdését illetően léteznek véleménykülönbségek. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy hazánkban ma az egy idegen nyelv (többségében angol) ismeretére szűkülnek az igények, ez pedig egyfajta kettős börtönbe zárhatja az egyént. Nyelvpolitikusok figyelmeztetnek azokra a veszélyekre, amelyeket egy egyetemesen uralkodó második nyelv jelenthet a nemzeti nyelvekre. (vö.: CANDELIER 1993, 251–257.) Egy harmadik nyelv ismerete határozott lépés lehet a sokszínűség irányába. A társadalmi környezetből származó részleges és sztereotípiákon alapuló ismereteket rendszerezettebb, céltudatosabb tudásnak kellene felváltania, amelyet a sokféleség tényleges elfogadása kísér. Bár a média szerepe vitathatatlan, az iskolának is felelősséget kell vállalnia az ifjúság látásmódjának alakításáért. A nyelvtanárokon, az oktatásban részt vevő minden szakemberen múlik, hogyan fogják fel a fiatalok azt a nyelvileg és kulturálisan is nagyon sokszínű világot, amelyben élnek. Az iskola feladata, hogy felkeltse az érdeklődést, kialakítsa az igényt a különböző nyelvek tanulása iránt. Mely nyelvek legyenek ezek? A különböző kritériumok közül nézzünk néhányat! A földrajzi közelség, a cserekapcsolatok, a családi, rokoni, baráti kapcsolatok megléte elősegíti a tanulást. A különféle állampolgári szerepek (szabad munkavállaló, kereskedő, turista stb.) szempontjából is érdemes végiggondolni, hogy milyen nyelvvel, nyelvoktatással kapcsolatos feltételei illetve következményei lesznek a csatlakozásnak. SZÉPE GYÖRGY egy 1997-es budapesti konferencián[1] az „európai nyelvpolitika" tényezői között említette az európai hagyományokat folytató, a regionális, szomszédos és etnikai viszonyokat is figyelembe vevő irányvonalat. A tanulandó nyelvek választását illetően úgy véli, az angol és a német (vagy francia, olasz, orosz stb.) nyelvek mellett célszerű lenne a szomszédos országok nyelvét is tanulni. Minden Magyarországon beszélt nyelvet egyfajta tőkének kellene tekinteni, tehát a nemzeti kisebbségek nyelvét is, hiszen előbb-utóbb – uniós csatlakozásukat követően – „európai nyelvvé" válhatnak. (vö.: SZÉPE, 1997, 81.) Az is elhangzott ugyanitt, hogy a munkában, a szakmában fölmerülő nyelvi igényeket is fokozottabban figyelembe kellene venni, s itt ne csupán a szakmai kommunikáció hatékonyabb oktatására gondoljunk, hanem a különböző szakmai irányoknak és igényeknek megfelelő nyelvek/nyelvoktatási modellek bevezetésére is. Az Európai Unióban megszűnnek az államhatárok, a fejekben létező határok is lebonthatóak, ha nyelvtudásunk segíti szomszédaink jobb

megismerését, megértését. Pénzügyi, gazdasági kutatóintézetek előrejelzései szerint egy vállalat jövője sokkal inkább azon fog múlni, hogy az ott dolgozók hogyan tudnak egy, egyre inkább nemzetközivé váló csapat tagjaként dolgozni. Ehhez több nyelv „tárgyalási szintű" ismerete szükséges, és az egyik nyelvről a másikra való váltás sem okozhat gondot. Gyakran előfordul, hogy *„az érintett felek elsősorban a társasági érintkezés terén meglévő hiányosságok miatt panaszkodnak. Európán kívüli, angolul beszélő ipari országokban is felismerték annak fontosságát, hogy nem elég kizárólag az angol nyelvre szorítkozni."* (CANDELIER 1993, 255.)
Ahhoz, hogy valaki külföldi piacokon pozícióba kerülhessen, ismernie kell a vevő nyelvét és kultúráját is, de a tárgyaláshoz, üzlethez, együttműködéshez ismerni kell az adott ország viselkedési szokásait is. A különböző nyelvpolitikai dokumentumok a nyelvek diverzifikációja és differenciálása, szisztematikus, koordinált tanulása mellett foglalnak állást. (vö.: CANDELIER, 1992; E.G. 1988; H. CHRIST, 1993)
Az idegennyelv-tudás egyre fontosabb lesz a munkavállalók minden rétege számára, a társadalom pedig jogosan várja el az iskolától, hogy a fiatalok a képzés során olyan nyelvtudást szerezzenek, amely biztos alapot jelent munkájukhoz, továbbtanulásukhoz, s amely később tovább gyarapítható („life long learning").

2. TENDENCIÁK A NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁSBAN

Hazánkban az állami oktatásügy rendszerének szerves része a nemzetiségi oktatás, melynek nevelési és oktatási céljai megegyeznek a többi, megfelelő típusú iskola céljaival, de speciális feladata a nemzetiség nyelvének minél magasabb szintű tanítása. A kisebbségi oktatási intézmények fenntartása elsősorban a települési önkormányzatok feladata. Az óvodai anyanyelvi foglalkozás három óvodatípusban folyik: nemzetiségi nyelvet oktató, kétnyelvű, vagy anyanyelvű. (A leggyakoribb a nyelvoktató, horvát anyanyelvű óvoda egyetlen működik az országban, Pécsett). Az általános iskolai oktatás is különböző keretek között történik: nemzetiségi tannyelvű, nemzetiségi nyelvet oktató és kétnyelvű oktatási forma közül választhatnak a szülők. A 90-es évek elején folyamatosan emelkedett az említett iskolatípusok valamelyikét választók száma térségünkben (Baranya, Somogy, Tolna), mára azonban megtorpant a növekedés üteme. (vö.: MKM KÖZOKTATÁSI STATISZTIKÁI)
Nyelvenként és településtípusonként is nagy különbségek léteznek, a tanárhiány – ahogy az idegen nyelveknél általában – elsősorban a kisebb településeken jelentkezik. A tannyelvű és a két tanítási nyelvű oktatási formák terjedését akadályozza, hogy a felsőoktatásból teljesen hiányzik a tantárgyakat kisebbségi nyelven tanító pedagógusok képzése, de erre irányuló továbbképzés sincs.
A középiskolai oktatást a Pécsett működő három intézmény biztosítja (*Leőwey Klára Gimnázium és a Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpont* német, ill. A *Miroslav Krleza központ* horvát nyelvet tanít), a felsorolt intézmények széleskörű szakmai kapcsolatokat építettek ki anyaországbeli iskolákkal és hazai kisebbségi szervezetekkel.
A felsőoktatásban a képzés részben hazai, részben az anyaország felsőoktatási intézményeiben történik, és számos megoldatlan problémával küzd. A dilemma egyik tárgya a képzés formája: német és horvát szakosokat képezzenek tovább valamilyen szaktárgyból, vagy a szaktantárgyakat tanító pedagógusokat tanítsák nemzetiségi nyelvre?

Megoldást jelenthetnének az olyan projektek, mint az EU-ban már ismert, jól működő, a határ menti régiókban a szomszéd országok nyelvét és kultúráját közvetítő program, pl. a hollandiai Cicero (vö.: www.cicero-net.nl), vagy a tanárcsere-program (pl. Maastricht-Aachen), de érdemes lenne tanulni a saarbrückeni nyelvi-országismereti curriculum kidolgozásából is. Ez utóbbi – német-francia kulturális együttműködés eredményeként – tananyagokat állított össze, célja a folyamatos tanárcsere és az összehangolt tanárképzés, ill. továbbképzés.

A 90-es években készült egy reprezentatív vizsgálat, amely kétezer nemzetiségi szülő megkérdezésén alapult.[2] A cél annak feltérképezése volt, hogy mi befolyásolja a nemzetiségi szülők iskolaválasztását, elvárásaik között milyen helyet foglal el a nemzetiség nyelvének, illetve az idegen nyelveknek az oktatása. Az adatok alapján feltűnő a világnyelvek előnye a kisebb nyelvekkel szemben.

A nemzetiségi nyelv megítélésében is jelentős különbségek rajzolódtak ki, az egyes nyelvek presztízse döntően befolyásolja a választást. A felmérés alapján megállapítható, hogy a nemzetiségi szülők az iskolától elsősorban azt várják, hogy a továbbtanulásra és a munkába állásra készítse föl gyermekeiket.

Egy másik vizsgálat[3] adatai szerint, – amely a nemzetiségi oktatás egyik fontos célkitűzését – a nemzetiségi népismeret oktatásának problémáját járja körül, azt is megtudjuk, hogy e célkitűzés megvalósítását hogyan befolyásolja az egyes nemzetiséghez való tartozás, rámutat a nemzetiségek kisebbségi oktatással szembeni elvárásainak a különbözőségeire is.

A horvát nemzetiség népismeret tanításának például *„fontosabb célja a kultúrához kötődő pozitív érzelmek kialakítása, a kultúra megszerettetése, mint a közösséghez tartozás fejlesztése; a német hon- és népismeret tanításakor fontosabbként fogalmazódik meg a kisebbségi jogok és érdekképviselet tanulása, mint a hagyományoké; a román népismeret tanításakor erősebb a néprajzi, helytörténeti tudás iránti igény, mint a nyelvhez tartozó pozitív érzelmek fejlesztése"*. (Vámos–Bodonyi 2004, 28)

A nemzetiségi képzés mindenkori célja az identitás megőrzése, melynek egyik legfontosabb pillére a nyelv. A nyelvmegőrzés színterei a család (hagyományok, rokonok, élő nyelvhasználat), az oktatás (az óvodától a felsőoktatásig), a vallás (felekezethez, közösséghez tartozás, nyelvhasználat), a nemzetiségi irodalom (olvasási szokások, lehetőségek, pl. könyvtár), rádió- és televíziós adások, újságok, folyóiratok megléte, színház. Ahogy Susan Gal írja, *„ahol csökken a funkció és a használat, ott várható a bonyolult vagy sajátos nyelvi szerkezetek kiesése. Amit nem használunk, (...) az nem marad meg."*

3. TARTALMI VÁLTOZÁSOK A KISEBBSÉGI OKTATÁSBAN

A NAT és az irányelvek új követelményrendszert fogalmaztak meg, minden intézménynek ehhez kell igazodnia. A követelményrendszer és a meglévő feltételek azonban nincsenek összhangban. A kétnyelvű oktatás hatékonyabb, mint a nyelvoktató, és azt se feledjük, hogy anyagi támogatás tekintetében eredményesebben pályázhatnak a kétnyelvű iskolák, mint a nyelvoktató típusba soroltak. Az íróasztaloknál fogalmazott feltételek disszonánsan viszonyulnak a helyi, valóságos igényekhez, pedig a szubszidiaritás gyakran hangoztatott elve szerint a döntéseket azon a szinten kell meghozni (ebben az esetben helyi, regionális), amelyik

erre a legalkalmasabb. Csak örülhetünk annak, hogy még vannak olyan pedagógusok, akik nem kevés áldozatot hoznak a nemzetiségi oktatás minőségének javítása érdekében.

A NAT vezette be a kisebbségi népismeret műveltségterületet, a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának céljából. A tantervi munkálatok során maguk a kisebbségek is elvégezték a „kisebbségi népismeret" értelmezését, miközben meghatározták azt a követelményrendszert, amelyet az „ismeret" részeként elfogadnak, illetve az oktatás céljára kiválasztottak. Két kérdést is felvet e tudásanyag közvetítése:

1. nemzetiségi, vagy magyar nyelven történjék a tanítása,
2. önálló tantárgyként, vagy integrált keretek között (Vámos–Bodonyi).

Korábban a kisebbségi iskolákban az anyanyelven kívül a földrajz- a történelem-, a rajz-és az énekórákon ismerkedhettek a tanulók a nemzetiség és az anyaország kultúrájával, a kerettantervi rendelet pedig bevezette a hon- és népismeret modult két változatban (Karácsonyi-Tátrai 1997) és a kisebbségi népismeret tanítását. A létező aktuális különbségek miatt az egyes kisebbségek önállóan dolgozták ki a tanterveket. A horvát kerettantervben a kultúrára kerül a hangsúly.

Amennyire előremutató és árnyalt a kerettanterv a célokat, tartalmakat illetően, annyira korszerűtlen a módszerek terén. Kevés szó esik a képességfejlesztő tevékenységekről, nem látszik a folyamatosság biztosítása, a képesség- és kompetenciafejlesztő feladatok kevés szerepet kapnak. A horvát népismereti követelményrendszer tartalmazza az egyes témakörök szétosztásának konkrét tantárgyi helyét, javasolt tantárgyak a horvát nyelv és irodalom, a történelem, az ének, a rajz és a földrajz, minden esetben jelezve, mely tartalomról van szó. A tantárgy tanítási nyelvét az iskola oktatási típusa és azon belül a pedagógiai program szabja meg.

A tantárgy oktatásának tapasztalatairól kérdőíves adatgyűjtés és fókuszcsoportos megbeszélésen alapuló felmérés készült.[4] Az új tantárgy bevezetésének alapvető személyi és tárgyi feltételei a legtöbb iskolában még most is hiányoznak, a jövőben való bizakodással sem áltathatjuk magunkat, hiszen nincs a felsőoktatásban erre a tantárgyra szakosodott képzés, és a továbbképzési kínálatban sem szerepel.

4. A HORVÁT KISEBBSÉG HELYZETE A DÉL-DUNÁNTÚLON

A dél-dunántúli térség népességének jelentős része elpusztult vagy elmenekült a török uralom alatt. Az elnéptelenedett területeken csak tömeges betelepítésekkel lehetett újraindítani az életet. A bevándorlók elsősorban német nyelvterületről és az országtól délre eső vidékekről jöttek, a különböző horvát népcsoportok főként a Drávához és a Karasicához közel eső területeken telepedtek le, jellemzően pár településből álló szigeteket alkotva. (vö.: Hoóz, 1999.) Napjainkban a horvát anyanyelvű lakosság nyolc kulturális egyesületet működtet, kapcsolataik az anyaországgal a délszláv háború alatt intenzívebbé váltak.

A nemzeti kisebbségekre általában a bilingvizmus jellemző, de a magyarországi horvátok (és németek) esetében sajátos triglosszióról van szó, azaz három kód (a nyelvjárás, az irodalmi standard és a magyar) használatos. Az anyanyelvhasználat leggyakoribb színhelye az otthon, a templom és a falusi közösségi élet, ahol a nyelvjárást beszélik, míg az iskolában az irodalmi standard a követendő. A kisebbségi nyelv használata az utóbbi időben jelentősen visszaesett

a magánszférában (nemcsak a horvát nyelv esetében). Ennek oka a generációváltás: a középkorúak hiányos nyelvi ismeretei, az urbanizáció és az előrehaladott asszimilációs folyamat. Gyakoriak a vegyes házasságok, a kétnyelvű gyermekekre pedig a magyar nyelv dominanciája a jellemző. A horvát nyelv, pontosabban a nyelvjárás presztízsvesztése a nyelvcsere folyamatát sajnálatosan felgyorsítja.

5. HORVÁTOKTATÁS A VÉGEKEN

A lakócsai általános iskola a nyelvoktató típusú iskolák közé tartozik. Körzeti iskolaként működik, Tótújfalu, Potony, Szentborbás és Lakócsa 107 tanulóját és 40 óvodását fogadja be. Az óvoda a nyelvet ismertető típusba tartozik, az iskola a nyelvoktató iskolák pedagógiai programját vette át. Tehát idegen nyelvként tanítják a horvátot, az elsőtől a nyolcadik osztályig heti 4 órában. A 3. osztályban vezetik be a német nyelvet, 5. osztálytól pedig szakköri keretben lehetőség van az angol nyelv tanulására is. Önkormányzati támogatással minden diák ingyenes tankönyvellátásban részesül. Csupán a zeneiskola támogatásával megvalósuló zeneoktatásért kell szerény térítést fizetni. A tamburazenekar szakköri keretben működik, a tánccsoport munkáját az intézmény igazgatója és egy pécsi oktató irányítja.

A 12 tanár (+1 óraadó) közül öten horvát szakosok. A nem horvát szakosok közül is többen vegyes házasságban élnek, s legalább passzív szókinccsel rendelkeznek.) Továbbképzésükről kétévente 7–10 napos akkreditált program biztosítja Horvátországban, melyet a kisebbségi önkormányzat és a horvát állam finanszíroz. A gradinai testvériskola biztosítja a folyamatos partnerkapcsolatot, ám a tanulók szociális helyzete (mindkét részről) csak az egynapos kirándulásokat teszi lehetővé. Nagy kár, hiszen a közös táborozás, nyaralás mindenkit motiválna a nyelvtanulásra, lehetőséget adna a nyelv gyakorlására, egymás jobb megismerésére, amely újabb ösztönzőként működne a nyelvtanulásban. Az iskolához napközi otthon és könyvtár is tartozik, az utóbbi községi könyvtárként is működik. A kb. 21 ezer kötetet számláló könyvállomány kb. harmada horvát nyelvű, sajnos nem kapnak utánpótlást a könyvekből. Vannak ugyan gyermekirodalmi könyvek, szótárak, de igen régiek, ráférne a frissítés a könyvállományra.

Szinte hihetetlen, de egyetlen horvát nyelvű újság ill. folyóirat sem érkezik a könyvtárba! Talán ez utóbbi hiányosságokon is segíthetne egy pályázat. Az országos önkormányzat kapcsolatai, lehetőségei jó befektetési alapra találnának, hiszen érzékelhető eredményeket hozna a kisebbségi oktatásba fektetett energia és anyagi támogatás.

A határok könnyebb átjárhatósága máris több munkalehetőséget jelent a térség lakóinak, és ez a nyelvtanulást is motiválja. A faluban is használható a horvát nyelv, az önkormányzatnál, az üzletekben, orvosi rendelőben ugyanúgy értik a horvát, mint a magyar szót.

Az iskola lelkes tanítói, tanárai hisznek az iskola identitásmegőrző szerepében, a Dráva menti összefogás keretében (Sellye–Lakócsa–Drávasztára) horvát napokat rendeznek, ünnepeiken ápolják a népszokásokat, a hon- és népismeret, valamint a történelemtanár segítségével gyűjtőmunkát végeznek, kiállítást szerveznek. Havonta tartanak nyílt napokat, ahol a szülők képet kaphatnak az iskolában folyó munkáról. Szép eredményeket érnek el a nyelvoktatás terén is, versenyeken vesznek részt, pl. országos 2. helyezést is elértek horvát nyelvből. A 8. osztály végén alapfokú nyelvvizsgára készítik föl a tanulókat, amely egyfelől motiváló tényező, másrészt önkormányzati igény is, hiszen a minőségbiztosítást szolgálja. A tanulók a sikeres vizsgát követően kétnyelvű tanúsítványt kapnak. A dolog szépséghibája, hogy a vizsgát gyakran anyagi okokból nem tudják vállalni a családok. Milyen jó lenne, ha létezne olyan pályázati jellegű támogatási forma, amely segítené a hátrányos helyzetű tanulókat! Az iskolák támogatási rendszerén is érdemes eltűnődni, más feltételekre lenne szükség a kisebbségi területeken. Elsősorban az iskolák felújítása, a személyi és tárgyi feltételek javítása érdemelne több figyelmet.

Szép eredményeket érnek el óriási erőfeszítések árán, körülményeiket csak az ismeri, aki személyesen látta, tapasztalta, igényeiket is csak a helyismeret birtokában lehet reálisan megítélni.

A tanulók a leggyakrabban Barcson szakmunkásképzőben, ill. Pécsett, szakközépiskolában, vagy gimnáziumban folytatják tanulmányaikat. Közülük sokan szereznek sikeres érettségi bizonyítványt két- tannyelvű gimnáziumban és felsőfokú nyelvvizsgát horvát nyelvből.

6. KITEKINTÉS

Naponta hallunk arról a híradásokból, hogy Európa számtalan gazdasági, szociális, politikai problémával szembesül. Azt viszont már felismerte, hogy a többnyelvűség nem hátrány, hanem esély egy új, európai identitás felépítéséhez, amely a változatosságot is jelenti, alkotóelemei a regionális és a nemzeti identitás is. Mit tehet a nyelvoktatás a határ menti régiókban?

Célja lehet az empátia kialakítása, a nyelv segítségével a szomszéd nép jobb megismerése, megértése. A nyelvtudás a kultúrák találkozását, mások elfogadását segíti, de tudatosabbá teszi az anyanyelv és a kulturális identitás kapcsolatát is. A határ menti régiók kisebbségi nyelvoktatásának támogatása követendő európai kezdeményezés, amely esélyt teremt a régiók Európájának megteremtésére.

Nyelvpolitikai szempontból foglalkoztunk a nyelvoktatás – kisebbségi nyelv oktatása – horvát nyelv oktatása – kérdéseivel. Végezetül vessünk még egy pillantást az európai nyelvpolitikai tendenciákra! Rudolf de Cillia, Peter H. Nelde, Rudolf Muhr, Mario

Wandruszka, Harald Haarmann kongresszusi előadásainak közös gondolata, hogy a szomszédos országok nyelvét feltétlenül tanulni kell. További érvként szól, ha a szomszéd ország nyelve kisebbségi nyelvként is jelen van az adott országon belül. A tanulandó nyelvek sorrendjét illetően úgy vélik, hogy a szokásos sorrend helyett célszerűbb lenne a határ menti régiókban először a szomszédok nyelvét tanulni, hiszen sokkal több alkalom adódik anyanyelvű használójával találkozni, a nyelvtudást a hétköznapokban kamatoztatni. (vö.: R. de Cillia: Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik 1999. 35.)

H. J. Krumm is a „3 nyelv modelljét" támogatja (akárcsak a hazánkban nyelvpolitikai kérdésekben mérvadónak számító Szépe György, de említhetnénk az MTA korábbi elnökét, Glatz Ferencet is). Krumm professzor a szomszéd országok nyelvét úgy definiálja, mint „Begegnungssprache aus dem Lebensumfeld", amelyet a gyerekek játszva megtanulhatnak (az óvodai, iskolai ismerkedést a nyelvvel segíti a nagymamával, a faluban élő, ill. a határ túloldaláról érkező anyanyelvhasználókkal való gyakorlás).

8–10–12 éves korban következhet aztán az angol, a korosztály computer- és popzenei érdeklődését kihasználva. A harmadik nyelv választását a középiskolában már az egyéni érdeklődés, a pályaorientáció és más szempontok irányíthatnák (Krumm „Profilsprache"-nak nevezi). Az igények és a lehetőségek függvényében lehetne a német, a francia, az olasz, az orosz, a spanyol stb. közül választani. Ez a modell valóban elvezethetne az európai célkitűzés, a többnyelvűség eléréséhez. (vö.: Krumm.: 2001, 177)

IRODALOM

Candelier, M. : Fremdsprachenpolitik in den EG.Ländern. Wege zum Multilingualismus.
In: Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000 Diesterweg, 1992. 64-77.
Candelier,M.: Language Policies for the World of the twenty-first Century Paris, 1993.pp. 20-36.
Christ, H.:Sprachenpolitik für Europa: Folgen für den Fremdsprachenunterricht Berlin, 1993-pp.30-41.
CICERO (Maastricht) : Kleine Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen 2001.
Cillia, de R. : Tendenzenund Prinzipien europäischer Sprachenpolitik
In: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in Österreich , Mitteleuropa, Osteuropa 199.Wien pp. 27-59.
European Council: White Paper on Education and Training. Teaching and Learning-Towards the Learning Society. 1995.
Gal, S.: Kódváltás és öntudat az európai periférián 1991.
Glaser, E. Multilingual Europe and the Linguistic „Imperialism" of English
In: A többnyelvű Európa Győr, 2004.pp.20-27.
Hoóz I.: Baranya megye nemzetiségeinek jogállása, művelődése, és kulturális helyzete. Pécs, 1999.
Krumm, H.J.: Deutsch im Konzert der Sprachen
Die Rolle der deutschen Sprache in Konzepten europäischer Mehrsprachigkeit
Wien, 2004. pp. 165-197.
Raasch, A.: Grenzregionen und die Mehrsprachigkeit.
In: Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik. Baden-Baden, 2002. 193-208.

Szépe Gy. : Az európai „csatlakozás" néhány nyelvi vonatkozása In: Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. Budapest, 1997. pp. 10-18.
Vámos Á.-Bodonyi E.-Kovács A. -Müller R.: Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I-II.
In: Új Pedagógiai Szemle 2004 .szept. pp. 23-34.és okt. pp. 41-50.

JEGYZETEK

1 In: Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia, Budapest, 1997. április 3-5. Külkereskedelmi Főiskola (Szerk.: Polyák Ildikó)
2 Imre Anna: Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi nyelvoktatásra. In: Tartalmi változások a közoktatásban, a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest, 1999, pp. 175-202.
3 Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban I-II.
4 Vámos Á.–Bodonyi E.–Kovács A.–Müller R.: Kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban II. In: Új Pedagógiai Szemle 2004. okt. pp. 41-50. In: Új Pedagógiai Szemle 2004. szept. pp. 23-34.

A BEVÁNDORLÓ GYEREKEK ISKOLAI INTEGRÁCIÓJA EURÓPÁBAN

A fejlett országok felé irányuló bevándorlási törekvések erősödése következtében egyre nagyobb számban jelennek meg tanköteles korú gyerekek a szülőföldjüktől távoli, anyanyelvüktől eltérő nyelvet használó országok iskolarendszerében. *Simon Mária* tanulmánya arra vállalkozik, hogy bemutassa egyrészt azt a jogi környezetet, amely meghatározza a bevándorlók gyermekeinek iskolázását, másrészt ismerteti, hogy az Európai Unió tagországaiban miként valósulnak meg a faji, etnikai diszkrimináció elkerülésére született szabályok az oktatás mindennapi gyakorlatában. A tanulmány fontos megállapítása, hogy a bevándorló gyerekek nyelvi és kulturális integrációjának úgy kell megvalósulnia, hogy közben megőrizzék saját, eredeti nemzeti identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat.
A tanulmány az Új Pedagógia Szemle 2005. július-augusztus havi számában olvasható.

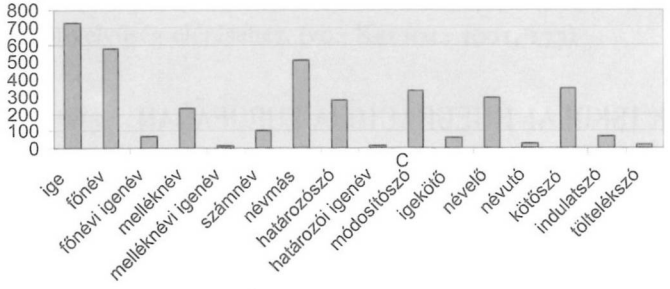
BORONKAI DÓRA

Családi diskurzusok szókészlet- és mondattani elemzése[1]

A SZÓKÉSZLET VIZSGÁLATA

Szófajstatisztika

A szavak szófaji besorolásának alapját mindig az adott mondatban betöltött szerepük határozza meg. A két vagy több szófajú szavak esetében a szövegkörnyezet hatása az irányadó, néhány kategória azonban mégis magyarázatra szorul. A szövegben betöltött szerepük miatt a névmási határozószókat és a vonatkozó névmási kötőszókat a névmások kategóriájába sorolhatjuk. Az egyes szófajok előfordulási gyakoriságát az alapszófajoktól a kisebb kategóriákig haladva az 1., a szófajok gyakoriság szerinti rangsorát és pontos adatait a 2. ábra szemlélteti.



1. ábra: A CSALÁDI BESZÉLGETÉSEK SZAVAINAK SZÓFAJOK SZERINTI MEGOSZLÁSA

Az igék gyakoriságát a nyelvjárásokban és a népmesékben Nagy Ferenc (KRIMINALISZTIKA ÉS SZÖVEGNYELVÉSZET, 36-37), a kötetlen beszélgetésekben pedig Keszler Borbála (KESZLER 1983) is megállapította. A különbség feltűnő volt a szakszövegekre és az értekező prózára vonatkozó adatokhoz képest. A családi beszélgetések nagyon gyakran irányulnak a jelen, a múlt vagy a jövő cselekvéseinek megbeszélésére, kevésbé tartalmaznak elvont, fogalmi közléseket, ez okozhatja az igék ilyen arányú gyakoriságát.

Kiugróan magas a névmások aránya, melynek oka a folyamatos megszólításban, a személyekre, eseményekre való utalásban kereshető. Már Szende Tamás rámutatott azokra a névmásokra, melyek a nyomatékosítás céljából nem a névszó helyett, hanem mellett állnak a szövegben. Az ilyen szekunder szituátorok is gyarapítják a névmások előfordulását (pl. *„A fölsőmet azt megtaláltad?"*; *„Akkor bablevest azt eszek, de palacsintát azt nem."*). Érdekes szempontú elemzés lenne a névmások egyes típusainak vizsgálata, mely megmutatná, hogy milyen arányban szolgálják a megszólítást, a szövegkohézió fenntartását vagy a beszédhelyzetre való utalást, és milyen mértékben válnak szinte közhelyszerű töltelékszóvá (pl. *„... most is csináltunk ilyen kísérletet. Azt kellett csinálni, hogy ilyen izéba tettünk ilyen kálium-permanganátot..."*).

[1] *A dolgozat az előző számban megjelent A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában c. tanulmány folytatása*

A névmások mellett nagyon gyakori a szintén szövegkohéziós szerepű kötőszók használata. A magas előfordulást magyarázhatja az is, hogy a családi beszélgetésekben gyakran mondatok bevezetésénél is ezt a formát alkalmazzák a beszélők (pl. *„És nem osztályozta le?; És akkor nem tudja leosztályozni?; És hol láttad?"*). Meg lehetne vizsgálni azt a jelenséget is, hogy mely kötőszók kerülnek napjainkban a leggyakrabban mondatkezdő helyzetbe. A kötőszók gyakoriságának okát a spontán beszédre nagymértékben jellemző hezitációs szünetek kitöltésében is kereshetjük (pl. *„... az összes többi az máshonnan jött ide, tehát vannak pécsiek, miskolci leginkább, úgyhogy... És neked milyen volt a heted?"*). A gyakori ismétlések és a mondattá önállósulás tovább növeli a kötőszók használati arányát a kötetlen beszélgetésekben.

A határozószók magas aránya részben az ismétléseknek, részben a felesleges használatnak köszönhető. A leggyakrabban előforduló 15 tartalmas szó között szerepel a most és a már, holott az idő jelölése a diskurzusok szimultán jellege miatt sokszor teljesen felesleges (pl. *„És most mész is, vagy mi?"*).

A privát beszélgetések jellemzője, hogy a töltelékszavak használata megelőzi az igeneveket, és sok esetben a beszélgetés uralkodó jellemzője is lehet. A három leggyakoribb töltelékszó, a hát, a szóval és az izé közül kettővel a vizsgált mintában is gyakran találkozhatunk. A hát 62 esetben, az izé pedig 10 alkalommal jelenik meg, gyakran egy adott beszélő jellemzőjeként (pl. *„Hát mert ünnepeltem a születésnapomat szerdán...; Hát nem Pesten ünnepeltem...; Hát a kollégium mellett nyílt egy hallgatói klub..."*; *„... hogy teljes legyen az izé... a kollekció.; Műtét előtt azt csinálták a kórházban, hogy kiizélték... egy ilyen... jódos pálcikával... kipucolták.; Na, anyunak is ilyen köldök ... izé ... marhaságot!"*).

Feltűnő a melléknevek és számnevek alacsony gyakorisága, mely alapján a családi nyelvhasználat ellentétben a tudományos, a szépirodalmi vagy a szakmai szövegekkel nem igényli az erős és pontos jellemzést, a leggyakrabban előforduló melléknév, a jó a legsemlegesebb hatású szavaink egyike, számnevek pedig csak elvétve szerepelnek, és általában időpontok vagy pénzösszegek megjelölésére szolgálnak.

Szófaj	Előfordulási szám 3662 szövegszóból álló minta alapján	%	Szófaj	Előfordulási szám 3662 szövegszóból álló minta alapján	%
ige	729	19,9	számnév	104	2,83
főnév	577	15,75	indulatszó	71	1,93
névmás	510	13,92	főnévi igenév	66	1,8
kötőszó	344	9,39	igekötő	62	1,69
módosító szó	330	9,01	névutó	26	0,7
névelő	292	7,97	töltelékszó	19	0,51
határozószó	277	7,56	határozói igenév	11	0,3
melléknév	233	6,36	melléknévi igenév	11	0,3

2. *ÁBRA: AZ EGYES SZÓFAJOK SZÖVEGGYAKORISÁGI SORRENDJE*

Az iterációs index

A szöveg jellegét jól tükrözi az iterációs vagy ismétlődési index (Ii), amelyet Zsilka Tibor Stilisztika és statisztika című tanulmánya alapján Keszler Borbála is alkalmaz (Keszler 1983). Ez az érték azt mutatja, hogy az adott szövegben milyen mértékű a szóismétlések

aránya. Az indexet az összes előforduló szó, vagy szövegszó (N) és a szótári szavak (L) hányadosa adja meg. A vizsgált mintában az összes szövegszó 3662, az ebben található szótári szavak száma pedig 772, ebből adódóan az iterációs index 4,47, ami azt mutatja, hogy minden szó majdnem ötször ismétlődik meg a családi társalgásokban. Ez az érték összefügg a beszélgetések témájával, ebből adódóan a szépirodalmi alkotásokban jóval alacsonyabb, tudományos szövegekben viszont sokkal magasabb is lehet. Az érték függ még a nyelvi igényességtől, a közös valóságismerettől és a rendelkezésre álló választék nagyságától is. Ezt a választékot nemcsak a mentális lexikon, hanem a nyelv szókészlete is befolyásolja, hiszen a legnagyobb ismétlés nyilván a névelők kategóriájában következhet be, mert ott a legkisebb a választási lehetőség, tehát a választék és választás problémakörének vizsgálatában hasznos lehet meghatározni az egyes szófajok iterációs indexét is.

$$Ii = \frac{N}{L} = \frac{3662}{772} = 4{,}71$$

3. ábra: A VIZSGÁLT BESZÉLGETÉSEK ITERÁCIÓS INDEXE

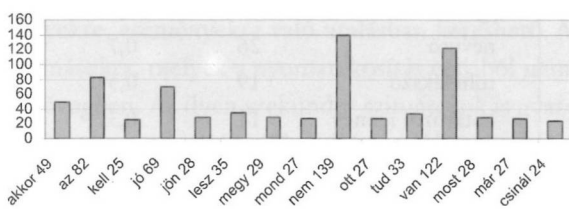
A gazdaságossági mutató

A Nagy Ferenc által használt gazdaságossági mutató (Ig) arról ad információt, hogy a beszélgetések mekkora részét alkotják olyan szavak, melyek gyakran ismétlődnek (Keszler 1983). A 15 leggyakrabban előforduló tartalmas szó (f) összes megjelenésének és az összes szövegszó (N) hányadosának kiszámításával megkapjuk azt az értéket, hogy a szövegnek hány százalékát alkotják gyakran előforduló szavak. Tartalmas szó fogalmán a kötőszók, a névelők és a töltelékszók csoportján kívüli szófajokat értjük. Az így kapott szóelőfordulási összeg 744, melyet elosztva az összes szó számával, 3662-vel azt az eredményt kapjuk, hogy a szöveg 20%-át a gyakran előforduló szavak alkotják.

$$Ig = \frac{\Sigma f\,(x \geq 15)}{N} = \frac{744}{3662} = 0{,}20$$

4. ábra: A DISKURZUSOK GAZDASÁGOSSÁGI MUTATÓJA

A leggyakoribb szavak összefüggést mutatnak az előzőleg tárgyalt adatokkal is. Nyolc ige (van, csinál, lesz, jön, megy, mond, tud, kell), három névmás (akkor, az, ott), három határozószó (most, már), egy módosítószó (nem) és egy melléknév (jó) szerepel közöttük, mely sorrend pontos arányosságban áll a szófajstatisztika fenti adataival. A leggyakoribb szavak mennyiségéből a gazdaságosságra, tartalmából a mindennapi nyelvhasználat jellegzetességeire következtethetünk.



5. ábra: A MINTA LEGGYAKRABBAN ELŐFORDULÓ TARTALMAS SZAVAI

A különlegességi index

A szöveg sajátosságát, egyediségét tükrözi a különlegességi index (Ic), mely Zsilka Tibor kutatása alapján az egyszer előforduló szavak kimutatásával ad jellemzést a beszélgetések információs értékéről (Keszler 1983). Ezt a mutatót az egyedi szavak hússzoros értékének

(Lf1) és az összes szóelőfordulásnak (N) a hányadosa adja. A beszélgetésekben csupán egyszer előforduló szavak száma 514, így a minta különlegességi indexe 2,8 értékű.

$$Ic = \frac{20Lf1}{N} = \frac{20X514}{3662} = \frac{10280}{3662} = 2,8$$

6. ábra: A SZÖVEGEK KÜLÖNLEGESSÉGI INDEXE

Minél magasabb a különlegességi index, annál választékosabb a beszélők szóhasználata. A családi társalgásokra kevés olyan szó használata jellemző, amely valóban egyedi, és különlegességével fokozza a nyelvi igényességet, hiszen a kontextus és a közös előismeret lehetővé teszi a lazább, szóhasználatot, pongyola megfogalmazást is.

A MONDATOK SZERKEZETI JELLEMZŐI

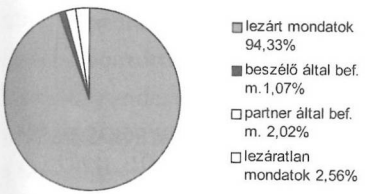
A megszakított mondatok

A szóbeli, spontán szövegalkotás és a családi kontextus ellenére a vizsgált beszélgetésekre nem volt jellemző a megszakított mondatok túlzott előfordulása. Az összes mondat 5,66%-át teszik ki azok a félbehagyott mondatok, melyek közül 19 a későbbiekben sem fejeződik be, mert a beszélgetés más téma felé kanyarodik. Nyolc megszakított megnyilatkozást viszont maga a beszélő fejez be, 15 esetben pedig partnere veszi át a kiegészítő vagy lezáró szerepet.

A megszakadás leggyakrabban kötőszó, névelő és mutató névmás után következik be, és rendszerint azt jelzi, hogy a beszélő gondolkodásában valamilyen zavar keletkezett, kiesett a fogalmazás menetéből, ezért leggyakoribb az a jelenség, hogy ezeket a félbehagyott megnyilatkozásokat sem a beszélő, sem partnere nem fejezi be (*„Jól van, na! Én nem akartam, mert... Olyan hosszú volt a szöveg. Két súlyos... Ja , és az a poén az egészben...”; „– Most így kétszer át kell szállni... – A Norbi volt, fél kettőkor végez.”*).

A családi kommunikációban azonban arra is sok példát találhatunk, hogy a partner befejezi társa megkezdett gondolatát, s ez szintén a közös valóságismeretre, a személyes kapcsolatra vezethető vissza (pl. *„- Szóval ők nem azért utaztak föl, hogy... – Persze, persze. Ők külön egriek, igen.”; „- Mondtam neki, hogy akkor... – Akkor inkább egy elég.”*).

Legritkább az az eset, amikor a beszélő visszazökken eredeti gondolatmenetébe, és a szünet után folytatja megkezdett mondatát (pl. *„- És a másik, hogy mindenhol, amerre járs... – Igen? – a szeméttömeg, de most ezt komolyan mondom.”; „- Most kezd egy kicsit... – Ja, most! – ... begyulladni, de viszket már, úgyhogy gyógyul.”*).



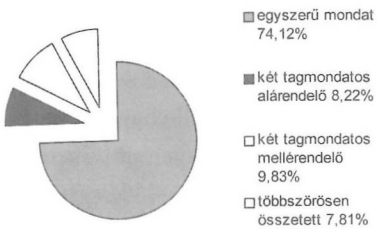
7. ábra: A MEGSZAKÍTOTT MONDATOK ARÁNYA

A mondatszerkesztés

A szövegszerkesztés bonyolultságát az egyszerű és összetett mondatok aránya mutatja leginkább. Az összmondatszám legjelentősebb részét, 74,12%-át (550) az egyszerű mondatok alkotják, amely a kontextus és a szituáció befolyásoló ereje miatt várható eredményt mutat.

Az egyszerű mondatokat követik a két tagmondatból álló összetett mondatok, melyek az összes érték 18,05%-át alkotják (134), és végül 7,81%-ban megjelennek a többszörös összetételek is (58), melyek között egy-egy alkalommal szerepel 5 és 6 mondategységből álló mondategész is. A két tagmondatos összetételek nagyobbik része, 54,47%-a mellérendelő (73), kisebbik fele, 45,52%-a alárendelő szerkezetű (61). A mellérendelések között a kapcsolatos és az ellentétes, az alárendeléseknél pedig a tárgyas viszony fordul elő a leggyakrabban. A kapott eredmény azt mutatja, hogy a beszélgetések legtöbbször lazán összefűzött, mellérendelő mondatokból, mondategységekből, ellentétes reagálásokból állnak, vagy egy konkrét dolog, szituáció, esemény megfogalmazására törekszenek. A vizsgálat kiegészíthető a kapcsolások altípusainak (pl. hozzátoldó kapcsolatos, birtokos jelzői alárendelés, időhatározói alárendelés...) megállapításával is.

További bővebb jellemzést adhatna a családi nyelvhasználatról az a vizsgálat, amely az egyes mondatok terjedelmét elemezné és a mondatok szerkesztettségét a beszélgetésekben külön is kimutatná, összefüggést keresve ezzel a diskurzus témája és a szerkesztés bonyolultsága között. Érdekes lenne a szerkesztési és kapcsolási jellemzőket az egyes családtagok nyelvhasználatára is lebontani, megfigyelni azt, hogy mennyiben befolyásolja a családban betöltött szerep az egyének kommunikációját.



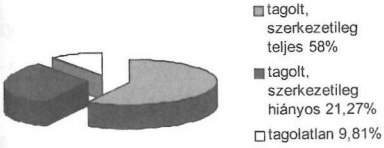
8. ábra: A MONDATOK SZERKEZETI MEGOSZLÁSA

A kapcsolás fajtái	*Előfordulási érték*	*%*
Alárendelő	**61**	**45,52**
Alanyi	6	4,47
Állítmányi	0	0
Tárgyas	30	22,38
Határozói	22	16,41
Jelzős	3	2,23
Mellérendelő	**73**	**54,47**
Kapcsolatos	23	17,16
Választó	1	0,74
Ellentétes	24	17,91
Következtető	3	2,23
Magyarázó	22	16,41
Összes kapcsolás	*134*	*100*

9. ábra: A KAPCSOLÁSOK MEGOSZLÁSA A KÉT MONDATEGYSÉGBŐL ÁLLÓ MONDATEGÉSZEKBEN

Az egyszerű mondatok további vizsgálatával a szerkezeti típusok előfordulási arányait is meghatározhatjuk. A szerkezetileg teljes, tagolt megnyilatkozások túlsúlya (319 – 58%) azt mutatja, hogy a családi nyelvhasználatra is jellemző a megformált mondatok alkotása, de viszonylag magas az olyan közlések száma is, melyek tartalmas részeit csak az előtte elhangzó

kérdésekből vagy a szövegkörnyezetből egészítheti ki a hallgató (177 – 32,18%). Ennek oka szintén a közös valóságismeret más beszélgetésekhez képest viszonylag magas jelenléte. (pl. *„– Vonattal jönnek haza? – Persze. – Miért nem busszal?"*; *„– Helló! Anyu hol van? – Fodrásznál."*; *„– Vasárnap hol játszotok, mert még nem néztem a TV-t? – Bogyiszlón."*). Ezen kívül szerepelnek a mintában olyan tagolatlan megnyilatkozások is (54 – 9,81%), melyek tartalma a beszédhelyzetből sem derül ki egyértelműen (pl. *„Hurrá!"*).



10. ábra: AZ EGYSZERŰ MONDATOK TAGOLTSÁGI ARÁNYAI

Érdemes lenne megvizsgálni az egyes mondatok modalitási jellemzőit, mely megmutatná, hogy a családi diskurzusokra milyen mértékben jellemző az egyes mondatfajták használata. A feltételezések azt mutatják, hogy a kijelentő és kérdő mondatok mellett gyakori a felkiáltások alkalmazása is. Ha a vizsgálat eredményeit az egyes beszélőkre levetítjük, kirajzolódnak azok a szerepek, melyek egy adott családtaghoz mindig kérdező, válaszoló vagy jóváhagyó funkciót rendelnek. Több beszélgetésre is jellemző volt, hogy az idősebb testvér vagy anya kérdéseivel irányította a beszélgetés menetét, a másik fél pedig főként kijelentő mondatokkal válaszolt azokra.

A mondatok szinteződése, a mélységi mutató

A szinteződés vizsgálatának eredménye azt mutatja, hogy milyen bonyolult mondatszerkezetek fordulnak elő napjaink családi kommunikációjában. Az egyszintű mondatok közé tartoznak az egyszerű mondatok és a két vagy több tagmondatból álló, mellérendelő összetételek. Az előző eredmények alapján is nyilvánvaló, hogy a vizsgált minta leginkább ilyen típusú mondatokat tartalmaz, az összes megnyilatkozás 85,98%-a ebbe a csoportba tarozik. Kétszintű lehet a mondat két tagmondatból álló alárendelés, vagy több mellérendelő és alárendelő viszony kombinációja esetén. Ide sorolható a minta mondatainak 12,8%-a . Három és négyszintű mondatra a szóbeli, spontán megnyilatkozásokban kevés példát találhatunk, a családi beszélgetések mondatainak 0,9 és 0,26%-a mutatott ilyen fokú bonyolultságot. Négyszintűnél mélyebb szerkesztettségű mondatot a minta nem tartalmazott. Az eredmények azt mutatják, hogy a családi nyelvhasználatra nem jellemző a bonyolult mondatszerkesztés, fő szempont a rövidség és az érthetőség, vagyis minél kevesebb erőfeszítéssel minél több információ átadása. A hosszú, többszörösen összetett mondatok helyett inkább az elemeikre bontott megnyilatkozások gyakoriak, mely összefüggést mutat a diskurzusok szekvenciális rendezettségével is. A családi beszélgetések jellemző vonása az inkább kis terjedelmű, de nagy mennyiségű szomszédsági pár alkalmazása. A többszintű összetételek azokban a beszélgetésekben fordultak elő, ahol a kérdező fél rövid megnyilatkozásai hosszabb terjedelmű válasz megfogalmazására késztették a partnert, aki a nyitott kérdésre többszörösen összetett mondattal felelt (pl. *„Ja, és az a poén az egészben, hogy így mondja nekünk, ilyen nagy büszkén, hogy ő bent marad délután, és nagyon szívesen írat másik helyesírást, de ezt sajnos be kell vállalni, ha ez rossz lesz, akkor rossz lesz."*).

Szintek	Mondatok száma	%
1. szint	638	85,98
2. szint	95	12,8
3. szint	7	0,94
4. szint	2	0,26

11. ábra: A SZINTMÉLYSÉGEK ARÁNYAI A SZÖVEG MONDATAIBAN

A mélységi mutató (Mkt) meghatározza a szinteződési fok átlagát, így Deme László nyomán megállapítható az adott szöveg mondatszerkesztési értéke (Keszler 1983). A mélységi mutató az a hányados, melyet az egyes szintmélységek részesedésének és a csoport szintszámának szorzatából és a modategészek számából kapunk. A kapott érték is azt támasztja alá, hogy a családi diskurzusok bonyolultsági foka általában alacsonyabb, mint az írott vagy a más kontextusban megjelenő élőszóbeli szövegeké. További vizsgálati terület lehet a szinteződés mértéke és a családi szerep, végzettség, kor, nem összefüggéseinek elemzése, a mondatszerkesztési jellemzők adatközlőkre történő lebontása.

$$Mkt = \frac{638x1+95x2+7x3+2x4}{742} = \frac{638+190+21+8}{742} = \frac{857}{742} = 1,15$$

12. ábra: A SZÖVEG MÉLYSÉGI MUTATÓJA

A telítettségi mutató

A szintén Deme által alkalmazott telítettségi mutató (Tm) azt fejezi ki, hogy az egyes mondatokban milyen a tartalmas szavak aránya, vagyis mennyi mondanivalót sűrítenek magukba, milyen a teljes szöveg informatív értéke. A mutatót az egész szövegkorpuszban található tartalmas szavak számának /szó(k)/ és a mondategészek (m) mennyiségének hányadosa adja. A vizsgált mintában összesen 900 alkalommal fordult elő kötőszó, névelő és töltelékszó, vagyis a tartalmas szavak előfordulási értéke 2762 volt. Így a telítettségi mutató eredménye 3,72 lett, ami a kötetlen, szabad beszélgetések szubjektív, érzelmi telítettségű és kevésbé informatív jellegét tükrözi.

$$Tm = \frac{szó(k)}{m} = \frac{2762}{742} = 3,72$$

13. ábra: A KORPUSZ TELÍTETTSÉGI MUTATÓJA

A szavak számának meghatározásával kiszámítható az egyes mondatok terjedelme, s ez az érték tovább differenciálható az adatközlőkre vonatkoztatott lebontással is. Ez az elemzés arról adna képet, hogy a családban betöltött szerep, az életkor és a végzettség hogyan befolyásolja a beszélők mondatainak hosszúságát. A mintában nagyon jelentős az egy, két és háromszavas mondatok gyakorisága, mely a beszélt nyelv egyik fontos jellemzőjének tekinthető. A telítettségi mutató szerint a korpusz mondataiban átlagosan 3–4 tartalmas szó fordul elő, ami azt is bizonyítja, hogy a megnyilatkozások terjedelme sem lehet túl hosszú. A telítettség és a terjedelem tehát egymással szorosan összefüggő szövegjellemzők.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Albertné Herbst Mária (1992): A társalgáselemzésről. In. Magyartanítás. 1992. 2–3. sz.

Bańczerowski Janusz (2000): A szövegkezdő metainformációs mondatok struktúrájáról és funkcióiról. In. Magyar Nyelvőr. 124. évf. 4. sz. 423–430.

DEME LÁSZLÓ (1971): MONDATSZERKEZETI SAJÁTSÁGOK GYAKORISÁGI VIZSGÁLATA. AKADÉMIAI KIADÓ, BP.
DEME LÁSZLÓ (1978): KÖZÉLETISÉG, BESZÉDMÓD, NYELVI MŰVELTSÉG. KOSSUTH KÖNYVKIADÓ, BP.
FÁBRICZ KÁROLY (1988): A BESZÉLT NYELVI SZÖVEGALKOTÁS KÉRDÉSÉHEZ. IN. BESZÉLT NYELVI TANULMÁNYOK. SZERK. KONTRA MIKLÓS. MTA NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETE, BP. 76–90.
KESZLER BORBÁLA (1983). KÖTETLEN BESZÉLGETÉSEK MONDAT- ÉS SZÖVEGTANI VIZSGÁLATA. IN. TANULMÁNYOK A MAI MAGYAR NYELV SZÖVEGTANA KÖRÉBŐL. SZERK. RÁCZ E. ÉS SZATHMÁRI I. NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BP. 164–202.
KONTRA MIKLÓS (1990): A BUDAPESTI KÖZNYELVI VIZSGÁLATOKRÓL. IN. ÉLŐNYELVI TANULMÁNYOK. SZERK. BALOGH L. ÉS KONTRA M. MTA NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETE, BP. 3–9.
NÉMETH T. ENIKŐ (1996): A SZÓBELI DISKURZUSOK MEGNYILATKOZÁSPÉLDÁNYOKRA TAGOLÁSA. AKADÉMIAI KIADÓ, BP.
P. LAKATOS ILONA (1990): SZERKEZETKEVEREDÉS AZ ÉLŐ NYELVBEN. IN. ÉLŐNYELVI TANULMÁNYOK. SZERK. BALOGH L. ÉS KONTRA M. MTA NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETE, BP. 189–200.
PÓLYA KATALIN (1999): A MEGSZÓLÍTÁSOK MONDATTANÁRÓL. IN. EMBER ÉS NYELV. TANULMÁNYKÖTET KESZLER BORBÁLA TISZTELETÉRE. SZERK. KUGLER NÓRA ÉS LENGYEL KLÁRA. ELTE BTK, MAI MAGYAR NYELVI TANSZÉK, BP. 262–265.
SZATHMÁRI ISTVÁN ÉS VÁRKONYI IMRE (SZERK.) (1979): A SZÖVEGTAN A KUTATÁSBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN. TANKÖNYVKIADÓ, BP.
SZALAMIN EDIT (1988): AZ ÚN. TÉMAISMÉTLŐ NÉVMÁSOK KÉRDÉSÉHEZ. IN. BESZÉLT NYELVI TANULMÁNYOK. SZERK. KONTRA MIKLÓS. MTA NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETE, BP. 90–102.
SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1999): LEÍRÓ MAGYAR SZÖVEGTAN. OSIRIS KIADÓ, BP.
WACHA IMRE (1988): ÉLŐNYELVI (SPONTÁN) SZÖVEGEK MEGNYILATKOZÁSAINAK SZINTAKTIKAI VIZSGÁLATI SZEMPONTJAIHOZ (A GAZDAGRÉTI KÁBELTELEVÍZIÓ ÉLŐNYELVI FELVÉTELEI ALAPJÁN). IN. BESZÉLT NYELVI TANULMÁNYOK. SZERK. KONTRA MIKLÓS. MTA NYELVTUDOMÁNYI INTÉZETE, BP. 102–159.

AZ ISKOLAI SIKERTELENSÉG SZOCIOLINGVISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSE

Oláh Őrsi Tibor tanulmányában azt mutatja be, hogy tanulók szociokulturális különbségei milyen módon hatnak a tanulók nyelvi készségeire, az általuk használt nyelv különböző jellemzőire. A szerző saját kutatása alapján mutatja be, hogy a tanulók szövegalkotási képességének fejlettségi szintjét erőteljesen határozza meg szüleik iskolázottsága, lakóhelyük településtípusa, a család kulturális javakat közvetítő eszközökkel való ellátottsága. Az olvasó képet kaphat arról, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek hogyan tükröződnek a nyelvi hátrányokban, s hogy a fejlesztés során milyen nehéz az egyenlőtlenségek hatásának kompenzálása.

A cikk az ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2005 JÚLIUS-AUGUSZTUSI SZÁMÁBAN (45–58. P) olvasható.

MAÁR TIBORNÉ

Az iskolai fegyelmezés történeti vizsgálata

Az elmúlt években rendszeresen kutattam a fegyelmezés történeti, koronkénti változásait, szisztematikusan vizsgáltam az elsődleges, másodlagos forrásokat. A most közreadott tanulmány az ókortól a 20. század közepéig vizsgálja a témát. A múlt századi állapotok részletesebb elemzése egy következő tanulmány témája lehetne.

A nevelő-oktató munka fontos és aktuális tényezője az iskolai fegyelmezés, azonban a mindennapi gyakorlatban egyre gyakrabban teremt konfliktushelyzetet a pedagógusok fegyelmező módszere, eljárása. Hazai és külföldi híradások számoltak be esetekről, amikor a gyermekekkel szemben az iskolában eléggé kemény eszközöket használtak, és használnak ma is.

A közvélemény helyteleníti ezeket a módszereket, olyannyira, hogy újabban már a legenyhébb fegyelmező eljárást is felülbírálva a szülők, vagy a gyerekek bántalmazták a nevelőket.

Közvetlen környezetem tapasztalatai is azt erősítették, hogy igen súlyos a probléma: előfordul olyan szülő is, aki saját maga kéri, hogy az iskolában verjék csak meg a gyermekét, ha nem fogad szót, mivel minden más módszer hatástalan nála, a másik pedig már akkor is bepanaszolja a pedagógust, ha emeltebb hangon szól tanítványához.

A történeti forrásokat vizsgálva is nagyon gyakran ellentmondásokat lehet felfedezni a pedagógiai elmélet és a gyakorlat között.

Kérdések merülhetnek fel: a neveléstörténet fejlődése során milyen volt az út, amely eddig vezetett? Milyen elhatározással, indoklással és milyen módon fegyelmeztek az egyes történeti korszakokban? Miért van erre szükség az iskolában? Miért alkalmaztak durva eljárásokat? Milyen hatást váltott ki ez a tanulókból? A pedagógusok mennyire vannak felvértezve a fegyelmezési eljárások ismeretével, s milyen mértékben, milyen eredményességgel alkalmazzák ezeket?

A FEGYELMEZÉS FOGALMA

A következő meghatározások hasonlóak ugyan, de a szigorúság mértékében némi eltérés érzékelhető.

Az 1886-os „Paedagogiai Encyclopaedia" szerint a fegyelmezés a pedagógiában általában a *„gyermekeknek erkölcsi szokásokra és cselekvésekre irányított, tehát az ésszerű életre való rávezetését jelenti, mielőtt még azok önmagukat belátásukból ilyenre elhatározni képesek volnának "*. Eszerint a fegyelmezés célja, hogy a gyermekek azt tegyék, amit a felnőttek jónak tartanak, a parancs szabja meg a gyermek teendőit, s „nem teljesítése maga után vonná a büntetést".

Az 1936-os „Pedagógiai lexikon" meghatározásában a fegyelmezés a külső rend megteremtése, minden tanítás nélkülözhetetlen feltétele. Eszközei közé tartozik a tanító élő példája, a rendre, pontosságra szoktatás, a szóbeli ráhatás, a jutalmazás és a büntetés, a felügyelet, a foglalkoztatás. Ha a szeretetteljes bánásmód eredménytelen, nem szabad visszariadni a fegyelmi

büntetések alkalmazásától sem, de durvaságnak, céltalan megtorlásnak nincs helye, tiltott a testi fenyítés!

Az 1997-ben megjelent „Pedagógiai Lexikon" szerint a fegyelmezés (fegyelemre nevelés) *„a nevelésnek arra irányuló törekvése, hogy a neveltben kialakítsa a fegyelem igényét és az önfegyelmet, annak belátását, hogy társas kapcsolataik harmóniájához, feladataik elvégzéséhez, az élet különféle megpróbáltatásainak elviseléséhez, az akadályok legyőzéséhez fegyelemre van szükség". „A fegyelem az „egyéneknek egymáshoz, a környezetükhöz, a feladataikhoz és a normákhoz való viszonyában megvalósuló cselekvés- és magatartás-szabályozó erő"* – az engedelmesség, az utasítás- vagy normakövetés szinonimája. Az egyéntől *„... önmaga valamely normának, előírásnak való feltétlen alárendelését követeli meg."*

A fegyelmezés mindig korlátozta-szabályozta a cselekvés szabadságát, s az iskolában a tanítás-tanulás kényszerű velejárójaként naponta fordulnak elő a „kell" és a „lehet", a „tilos" különböző megnyilvánulási formái. Az alkalmazott módszerek egyrészt követendő példaként szolgálnak a felnövekvő nemzedék számára, másrészt a megoldásmódok szigorúsága is mérlegelendő, mivel a tapasztalat szerint a túlzott fegyelmezés ugyanolyan káros hatású, mint a hiánya, mivel mindegyik erőszakos cselekedetekhez vezethet.

Felvetődik a kérdés, mióta része az iskolai oktatásnak a fegyelmezés?

TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Fegyelmezés Mezopotámiában

A neveléstörténettel foglalkozó szövegeket vizsgálva úgy tűnik, hogy a fegyelmezés eszközei szinte egyidősek a tanítás történetével, hiszen már a Kr. e. 1700 idejéből származó sumér források is ezt igazolják.

„A tábla házának fia" című versben olvashatjuk a következő, a tanuló félelmét kifejező sorokat: *„... nehogy elkéssem: megverne mesterem!"*

Más indoklással is bekövetkezhettek akkoriban a tanító botütései:

„A tábla házának atyja kikérdezte a táblám, elégedetlen volt vele, és megütött."

„Engedély nélkül miért beszélgettél? – és megütött."

„Hibásan mondod a sumert! – és megütött."

„Kezed nem jól tartod! – és megütött."[1]

A fentiekből kitűnik, hogy bizony gyakran alkalmazott módszer volt a testi fenyítés, ha valaki nem tudott valamit, azonnal verést kapott. A tanulás az akkori felfogás szerint is állandó felügyeletet, fegyelmet követelő nehéz munka, melyet gyakran veréssel, fenyítéssel kell ösztönözni.

Az ókorra jellemző eljárások

Az ókori Egyiptomban a gyerekeket a jövő letéteményeseinek tartották, éppen ezért a legszigorúbb fegyelmezés segítségével ösztönözték tanulásra.

„A fiú füle a hátán van, akkor hall, ha verik" – tartotta a korabeli közmondás.

Az oktatók valóságos „náspángolási technikával"[2] rendelkeztek, szinte divat volt az iskolában a testi fenyítés, – a tanulói csoportok vezetői mindenkire kötelező, korlátlan fegyelmező-parancsoló hatalommal bírtak.

A görög nevelés célja a harmonikusan fejlett ember formálása volt. Az athéni nevelés első színtere a család, ahol már egészen kisgyermekkorban megkezdődött a tanítás, a fegyelmezés. A dajka, az anya, a fiúvezető és az apa is valósággal versengtek, hogy minél kedvezőbb fejlődést érjenek el. A gyermeket állandóan figyelmeztették, minden egyes megmozdulásánál és megszólalásánál értékelték, hogy mit tett helyesen, helytelenül.

Ha a gyermek nem volt engedelmes, akkor fenyegetéssel és veréssel próbálták „helyregörbíteni", mint az elgörbült fát. Mindezt jó szándékkal tették, a fegyelmezésnek, fenyítésnek nem a büntetés volt a célja, hanem a szükséges felügyelet biztosítása a megfelelő fejlődés eléréséhez. Akkoriban az apákat nem az érdekelte, hogy gyermekük milyen készségeket sajátít el, inkább az, hogy a „beléje vert" erkölcsöt, a jövendő állampolgár fegyelmezettségét, tisztességét elsajátítsa.[3]

Eltérő vonásokat mutatott a másik polisz, Spárta példája. Gyermeknevelésüknek – melyre rendkívül nagy gondot fordítottak – fő célja az állandó harci készenlétre felkészítés volt, edzett és fanatikus harcosokat képeztek. A fiúk a családi nevelés után 7 éves korukban táborokba kerültek. Az igen szigorú testi fejlesztés mellett értelmüket csak annyira képezték, amennyire az egy jó katonánál szükségesnek tűnt. Írni-olvasni, számolni alig tanultak meg, a követendő érték a fegyelem, az idősebbek tisztelete volt. Plutarkhosz beszámolójából megismerhettük e nevelés jellemzőit. Eszerint a fiúgyermekek csoportvezetőinek mindig a legértelmesebb és legbátrabb ifjakat tették meg, akiknek a többiek engedelmeskedtek, s alávetették magukat az általuk kiszabott büntetéseknek. A testi fenyítés igen gyakori volt, minden apró kis fegyelmezetlenség miatt kegyetlen büntetés, verés járt.

A görög nevelés nagy gondolkodói természetesen megfogalmazták elképzelésüket a fegyelmezéssel kapcsolatban is. Nemcsak büntetésre, a tanulók jutalmazására is volt példa a tanulási folyamat közben. A szofista Prótagorasz azt az eljárást helyeselte, amikor valakit nyilvánosan dicsértek.

Közismert volt Szókratész sajátos módszere, a „bábáskodás", mely induktív eljárások sorozata volt. A heurisztikus módszer alkalmazásával beszélgetés során a konkrétumból kiindulva kérdések sorozatán jutott el az általános igazságokig, s közben tudta (és aszerint is járt el), hogy a biztatás sokkal hatásosabb, mint a dorgálás.

Oktatómódszerének része volt a jutalmazás, s a tanulót a tanító dicsérő megjegyzései serkentették a továbbhaladásra.[4]

Platón a kisgyermekek nevelésében szükségesnek tartotta a játékot, akárcsak a fegyelmezést, de óvott a túlzásoktól és a kényeztetéstől.

Arisztotelész kritikával illette korának nevelési gyakorlatát. Véleménye szerint az athéninak tisztázatlan a célja, a spártai gyötri a gyerekeket, Platón állama pedig nem ismeri a család szerepét. Szerinte a nevelés célja erényes polgárok nevelése, ez lehet erkölcsi, melyet szoktatás útján lehet kialakítani, – és szellemi, ami tanítás segítségével érhető el.

A római nevelésre ebben az időben görög hódításaik nyomán az ottani értékek asszimilálása volt jellemző. Megjelentek az első magániskolák, felváltva az addigi családi-apai nevelést. Az elemi oktatás színhelye a „ludus" volt, ahol a játékos módszerek alkalmazása mellett szigorú fegyelem uralkodott, elterjedt volt a fűzfavessző és a szíjkorbács használata. Ekkorra már a fegyelmező eszközöknek egész készlete alakult ki: a hajlékony vessző (virga), a keményebb pálca (ferula), és a bőrszíj (flagellum). A tanítót büntetőakcióiban iskolaszolgája (locatus) is

segítette, az ő méltóságának jelvénye ugyancsak a vesszőköteg volt, de míg a tanítóé felfelé, addig az övé hegyével lefelé fordítva.

A római pedagógusok véleménye megoszlott a fegyelmező módszerek alkalmazásával kapcsolatban. Quintilianus szónok és retorikatanár volt, aki szerint a tanítás játék kell, hogy legyen a gyermekek számára, nehogy meggyűlöljék a tudományokat. Az ókorban szinte egyedülálló módon, határozottan fellépett az igen elterjedt testi fenyítés ellen. Véleménye szerint büntetni lehet a gyermeket, ha nem engedelmeskedik, de verni nem, mert az megalázó, szolgai és jogtalan – a dicséret és a versengés az, mely ösztönző hatású.[5]

A korai kereszténység idején a nevelésben érvényesülő – szeretettel párosuló – szigor az Ó- és Újszövetség tanaira vezethető vissza. Pl. Bölcs Salamon példabeszédeiben *„Okos fenyítéknek, igazságnak és ítéletnek és becsületességnek megnyerésére"* olvashatók a következő példázatok:
„A ki megtartóztatja az ő vesszejét, gyűlölé az ő fiát, a ki pedig szereti azt, megkeresi őt fenyítékkel."
„A gyermek elméjéhez köttetett a bolondság, de a fenyítés vesszeje messze elűzi ő tőle azt."[6]

A középkor módszerei

Mind a családi, mind az iskolai nevelés során a középkorban is továbbéltek a rómaiak idejéből megismert kemény fegyelmezési szokások és eszközök. A valóság és a fegyelmezés módjának megítélése viszont ellentmondásos jelleget öltött.

A keresztény nevelés alapján (pl. Aranyszájú Szent János útmutató könyve szerint a családi nevelésről) a szülők óvták gyermekeik lelkét a káros hatásoktól, a büntetés eszközei közül nem a verést tartották célravezetőnek, hanem a szigorú tekintetet vagy a szemrehányó szót. Kívánatos volt, hogy a gyermek tartson a fenyítéstől, de ne legyen része túl gyakran benne.

Szent Pál még a feddésben sem tartotta helyesnek a szigorúságot, Krisztus példája alapján a szelídséget vallotta követendőnek.

Korabeli írásokat vizsgálva kiderül, hogy a középkorban is oltalmazták a gyermekeket, s a kor szokásainak megfelelően igyekeztek előmozdítani fejlődésüket. A keresztény tanítás értelmében a gyermeket Isten a szülőkre bízta, s az akkori szerzők többsége szerint hétéves korig gyöngéden kell bánni velük, nem szabad túlzott fegyelmi vagy önmérsékleti követelmények elé állítani őket. A tanító tekintélye korlátlan és megkérdőjelezhetetlen volt, a tanuló köteles véleményét elfogadni, az utasításokat ellenkezés nélkül végrehajtani. Ezt a tekintélyt a tanítók nagy része a félelem keltésével tudta elérni, mely akkoriban egyet jelentett a tisztelet fogalmával. A nevelés leggyakoribb eszközeként ennek megfelelően a szigorú büntetést, a testi fenyítéket alkalmazták. Szent Ágoston véleménye szerint szeretettel párosuló szigorra van szükség, s ennek jegyében összetartozónak ítélte az iskolát és a testi fenyítést.

Abban a korban ez valóban természetesnek tűnő vélemény volt. A szigorú módszerek alkalmazása mellett jóhiszeműen bíztak a tanulók lelkének formálásában.

Szent Benedek regulája szerint a kiskorú gyermekek megbüntetésének módja, hogy *„valahányszor ... vétkeznek, ... akik kevésbé tudják megérteni, hogy milyen büntetést jelent a kiközösítés, az ilyeneket szigorú böjttel sújtsák, vagy pedig kemény veréssel büntessék meg, hogy kigyógyuljanak".*[7]

A klerikus műveltség átadásának intézményei közül a kolostori iskolákban nagy szigor, állandó figyelem volt jellemző, rideg és kegyetlen fegyelmezési eszközök használatával párosítva.

A testi fenyítést rendszeresen, kis hibák esetén is alkalmazták. A plébániai és káptalani iskolákban is jellemző volt a szigorúság, egyeseket intésekkel, míg másokat esetleg virgáccsal és büntetésekkel vettek rá a feladatok elvégzésére.

A korabeli szóhasználatban a „pálca alatt él" (sub virga vivere) kifejezés azt jelentette, hogy valaki iskolás. A gyermekek sem láttak ebben kegyetlenséget, sőt, ismeretes egy középkori iskolai ünnep – az ún. virgács ünnepe –, melynek során a tanulók tanítóikkal együtt kivonultak az erdőbe, és összegyűjtötték a verésekhez alkalmazott, virgácsnak való vesszőket. Természetes eljárásnak számított az is, hogy ha valaki nem tudta felmondani a leckéjét, esetenként ostorral vagy bőrkorbáccsal verték meg. A pedagógus szándéka ezzel is csak a tanuló megjavítása volt![8]

Újkori fegyelmezés

A későbbiekben is hasonló volt a helyzet, egy 15. századi nyomtatott könyv fametszetén az eddig leírtakhoz hasonló módon ábrázolják a városi iskola tanítóját: kezében hivatalának, mesterségének jelképével, a vesszőköteggel, tekintélyének szimbólumával.[9]

A világi nevelés sem volt mentes a fegyelmezés szigorúbb változataitól, a céhekben is mindennapos volt az inasok testi fenyítése.

A reneszánsz és a humanizmus jellemzői

Bizonyos mértékű változást jelentett a megítélésben a reneszánsz és a humanizmus időszaka. Humanista gondolkodók vetették papírra gondolataikat a nevelésről, mint pl. a korai időszakban a német Rudolf Agricola, aki börtönhöz hasonlította az iskolát, vagy a németalföldi Rotterdami Erasmus, aki ugyan az intézményes nevelés híve volt, de keményen bírálta a kegyetlen iskolamestereket.

Ennek ellenére a fegyelmezési eljárások kevésbé drasztikus, viszont eléggé lelketlen módját mutatják azok a korabeli ábrázolások, melyek a gyermekek különféle módon való megalázását mutatják be: szamárfüllel, csörgősipkában, fából készített szamár hátára ültetve, éles deszkára térdepeltetve. A jutalmazás-büntetés kedvelt eszköze volt az első padba, ill. az utolsóba – vagyis a szamárpadba – ültetés is. Az akkori eljárásokat az iskolai szabályzatok is legitimálták.[10]

Ugyanakkor a kibontakozó új gyermekszemlélet fontosnak tartotta a rossz példák elhárítását, ugyanakkor a testi fenyítés mellőzését is. Ennek megfelelően Erasmus nevelési alapelvei szerint a gyermekekkel a legnagyobb szelídséggel kellene bánni, a legszigorúbb eljárás az őszinte intelem legyen, esetenként a higgadt dorgálás.[11]

Spanyol barátja, Juan Luis Vives szükségesnek tartotta a diákok folyamatos megismerését, a módszereknek egyéni sajátosságokhoz hangolását. A testi fenyítést megengedhetőnek tartotta, de a túlzását elítélte.

Michel de Montaigne pedagógiai tanulmányaiban elutasította a szélsőségeket, a kényeztetést és a verést is, helyette a szeretetteljes szigort javasolta a nevelőknek. „A kollégiumi nevelés kritikája" című írásában bemutatta, hogy az alkalmazott módszerek kegyetlenségükkel a gyermekekben a tanulás iránti érdeklődés helyett egyenesen borzadályt keltenek. Az iskolák hangosak az agyonkínzott gyermekek jajkiáltásaitól és a tanítók ordításától, akik korbáccsal a kezükben akarnak kedvet ébreszteni a tanuláshoz.[12]

A humanisták elítélték az iskolai fegyelmezés eszközeit: az ostorokat, a virgácsokat, a fenyegetéseket, ezeknél többre tartották a dicséretet, a tanulók versenyeztetését, a győztesek jutalmazását.

A reneszánsz szemlélete szerint a gyermek lelke még kialakulatlan, amit kultúrálttá kell tenni, de eközben nem szabad túl gyors tempót diktálni. Játékos módszereket kell alkalmazni, a testi fenyítést pedig kerülni kell! Morus Tamás írta lányainak: *„Tudjátok, milyen sokszor csókoltalak és milyen ritkán vesszőztelek meg titeket. Vesszőm mindig egy pávatoll volt".*[13]

Mindezek ellenére a verés alkalmazása tovább élt, a hétköznapi gyakorlat nem sokat változott, sőt, a 16. század francia iskoláiban még inkább elterjedt lett. Már nemcsak a gyerekeket ütötték, de még a 20 év fölötti fiatalokat is. Megszokott jelenség volt a gúnyolódás, büntetésként szamárfej húzása a diákra (pl. egy korabeli jellemző ábrázoláson: id. Pieter Brueghel: Szamár az iskolában), vagy a bezárásnak fegyelmező eszközként való használata.[14]

A reformáció időszaka

A reformáció atyja, Luther Márton a szigorú nevelés híve volt (Kálvin János a még szigorúbbé). Véleménye szerint a gyermekek akaratát – amely eredendően rossz természetüknek bizonyítéka – kis koruktól fogva szavakkal és tettekkel mindenáron meg kell megtörni, s a gyermeknek akkor is el kell szenvednie a büntetést, ha az időnként jogtalan! Meggyőződését mutatja, hogy legidősebb fiával folytatott egyik vitája után kijelentette: *„Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlent."*[15]

A tanítók munkájával kapcsolatban csupán azt kifogásolta, hogy a tanulók a rengeteg büntetés, vesszőzés, reszketés és félelem mellett sem tanulnak szinte semmit.

Korabeli beszámolók szerint nem volt ritka az olyan eset, hogy a megfenyített gyermeket nyomorékká verték. A törött borda, a koponyasérülés akkoriban az „iskolai büntetés-végrehajtás" rendszeres velejárója volt.[16]

A jezsuiták fegyelmezési módszerei

A katolikus egyház vezetői a reformációval szemben az iskolák feletti befolyás megszerzésével akartak fellépni, segítőjük az 1534-ben alapított jezsuita szerzetesrend lett. Középiskoláikban szigorú fegyelem uralkodott, útmutatót is készítettek a tanárok számára, ebben többek között foglalkoztak a tanulók megbüntetésével is.

Aki vétett a szabályok ellen, könnyen kizárásra került, de testi fenyítéshez csak a legvégső esetben, külső végrehajtó segítségével folyamodtak. A tanári tekintély korlátlan hatalma mellett szeretetteljes magatartást, játékot, testmozgást, szórakoztató feladatokat igyekeztek alkalmazni.[17]

A gyermekszemlélet szempontjából az átmenet évszázadának is nevezett 17. század során mind többen kezdtek érdeklődni a gyermeknevelés problémái iránt.

Az iskolák újabb rendtartást, szabályzatot (később: iskolatörvényt) készítettek a fegyelem megteremtése érdekében. A vétségekre megfelelő büntetéseket szabtak ki: pénzbírságot, pálcát (pl. a sárospataki iskolatörvény, 1621-ből).[18]

A nevelés módszerével kapcsolatban Apáczai jegyezte le, hogy a tanár csak módjával használja a fenyítéket, de az erkölcstelen diákokat feddje meg.

Comenius tervezett hétosztályos pánszófikus iskolájában az óra lefolyásához elengedhetetlen didaktikai mozzanatnak tartotta a fegyelem biztosítását, – *„Az iskola fegyelem nélkül olyan, mint a malom víz nélkül"* – vallotta a „Nagy Oktatástan" című művének XXVI. fejezetében, de ezt nem a testi fenyítés alkalmazásával, s nem is szigorú büntetésekkel kívánta megvalósítani.

A korai felvilágosodás időszakában az ipar és a kereskedelem fellendülése megváltoztatta a

polgárság gondolkodásmódját: megerősödött az e világi boldogulás igénye. Kemény módszerekkel ügyeltek a gyermekek nevelésére, ezt a felnőttségre való felkészítés jegyében tették. Meg akarták védeni őket a káros hatásoktól, ezért szigorú felügyeletet nyújtó iskolákba küldték őket.

A felvilágosodás korának elképzelései

A reneszánsz forrongása, a 17. század lehiggadása után a felvilágosodás képviselői megújították az addigi pedagógiát, s fegyelmezés terén is új elveket vallottak.

Egyik korai képviselőjük volt John Locke, aki erős, egészséges testű, erényes, vallásos lelkű, praktikus ismeretekkel rendelkező gentlemant kívánt nevelni a magánnevelés keretei között. Szigorú nevelési elve – bár véleménye szerint sem a túl szigorú, sem a túl engedékeny bánásmód nem alkalmas a nevelés során – az úri gyerekek között nem jelentette a testi fenyítés elfogadását, mely rabszolgalelkeket hoz létre: „... *a fenyítés és a bot, a legtöbb nevelőnek egyetlen fegyelmi eszköze, felette alkalmatlan és veszedelmes*".[19]

Verést csak a legvégső esetben: nyílt ellenszegülés, hazudozás esetén alkalmazott volna, nézetei kifejezték a korszak jellemzőit: a közeledést a gyermekek lelkéhez, ugyanakkor késztetést a minél korábbi engedelmességre szoktatáshoz.[20]

A legeredményesebb módszer szerinte a személyes példaadás, s büntetés esetén hatékonyabb módszernek vélte a becsületérzés felkeltését vagy a megszégyenítést bármiféle testi fenyítés helyett.

A felvilágosodás diadalát hozó 18. században – melyet a pedagógia századaként is emlegetnek, s jellemző volt a szabad gondolkodás, amely az értelem függetlenségét hirdette – keményen bírálták az iskolák színvonalát és az alkalmazott drasztikus módszereket. Immár széles körben elterjedt az a fegyelmezési elv, mely szerint a testi fenyítéshez csak legvégső esetben szabad fordulnia a pedagógusnak.

Rousseau humanisztikus gyermekszemléletű nevelési elvekről vallott, melyeket „Emil" című pedagógiai regényében fogalmazott meg. Szerinte az erkölcsi nevelést nem magyarázatokkal, hanem a tapasztalatokkal kell végezni, ha pedig büntetni kell, az legyen a cselekedet következménye.

A 18. században német területeken bontakozott ki a filantropisták, – emberbarátok – mozgalma, akik általában kerülték a fegyelmezésben a testi fenyítést, viszont szívesen alkalmazták a jutalmazás-büntetés módszereit, ez utóbbit ugyancsak széles repertoárral: megszégyenítés, ételmegvonás, sötétzárka, kiközösítés, gúnyos megjegyzések lehetőségeiből válogatva.[21]

A német filozófiai pedagógia képviselője, Kant elvetette a drasztikus módszereket, a rabszolgáknak való fenyítést. Úgy tartotta, hogy a gyermekeket meg kell tanítani arra, hogy saját szabadságukkal másokat ne veszélyeztessenek.[22]

A hazai viszonyok tekintetében Mária Terézia uralkodása idején, 1777-ben adták ki azt a szabálykönyvet, mely külön taglalta az iskolai jutalmazás lehetőségeit. Foglalkoztak az iskolai fegyelmezés céljával, eszközeivel, mindezt olyan célzattal, hogy a diákok erkölcsét javítsák, ugyanakkor a mértéktelen és durva fenyítéssel való visszaéléseket megakadályozzák. Az I. Ratio Educationisban külön megfogalmazták a fegyelmezés lehetőségeit, melyek során a büntetések ne a bosszút, hanem a megjavítást szolgálják.

A 19. századra jellemző fegyelmezési eljárások

A századforduló körül érződő gazdasági–társadalmi–politikai változások robbanásszerű demográfiai, urbanizációs átalakulásokat eredményeztek. A kisgyermekek a korábbinál sokkal több törődésben részesültek, helyzetük sokat javult, de a serdülők gyakran meg nem értéssel, gyanakvással találkozhattak. A változások jeleként értékelhető, hogy az 1806-os II. Ratio Educationis a fegyelmezés eljárásai közül a súlyosabb vétségek esetén leginkább már a bezárást helyezte előtérbe.

Az iskolákban viszont voltak pedagógusok, akik elméletben helytelenítették a büntetések szigorúságát, de a valóságban szinte naponta gyakorolták. Mások, egyre többen, érezték, hogy enyhíteni kellene a kemény módszereken. Más ellentmondás érzékelhető, a tankönyvekben szereplő pedagógiai eszmények magasztosak voltak, de a gyakorlati útmutatók ugyancsak szigorú eljárásokat tartalmaznak.

Hazai pedagógiai gondolkodók elképzelései

A 18. századtól nálunk is éreztette hatását a német neveléstudomány, melynek elméleti kiindulópontjaként August Hermann Niemeyernek (1754–1828), a halléi egyetem teológiaprofesszorának „A nevelés és az oktatás alapjai" című kézikönyvét 1822-ben dolgozta át Ángyán János, s ebben szerepel a fegyelmezés témaköre is. Eszerint a verést csak kisgyermekkorban tartják megengedhetőnek, s csak akkor, ha a fenyegetésnek nincs foganatja. A büntetés hogyanját illetően emberséges bánásmódra intenek: „... *a pedagógus nem hóhér, nem szabad a büntetéssel játszadozni, ne büntessünk feldühödve, vigyázzunk az érzékeny testrészekre: a fejre és az ujjvégekre, kerüljünk mindent, ami módszeres gyötréshez vezethet...*"[23]

1827-ben Szilasy János, a pesti egyetem professzora feltette a kérdést: „*Ugyan ki ajánlhatna s hagyhatna helyben oly büntetéseket, melyek a növendék testi erejét gyengítik? ... mit kelljen ítélni a növendék durva megverettetéséről, az oskolából örökre kizárattatásáról, csúfos eszközök, képek s nevek által meggyaláztatásáról,... térdepelésre vagy tanulásra kényszerítéséről... A büntetéseknek ezen s ezekhez hasonló nemei tehát ... veszedelmesek lévén, se helyben nem hagyathatnak, se nem ajánlthathatnak...*" Tilos tehát a „*hosszas koplaltatás, az arculcsapdosás, a fülek ráncigálása, a fejbe- vagy hátbaütés, a hajcibálás, az ujjak hegyére ütés, az éles hasábfára térdeltetés.*" Ellenben hasznosnak ítélte a következő eljárásokat: „*felvigyázat alatt s foglalatosság mellett az oskolába vagy más helyre zárás, a rövidebb koplaltatás, egy vagy más éteknek elfogása ... legvégső esetben – a pálca is alkalmazható.*"[24]

1832-ben Lesnyánszky András nagyváradi tanítóképző iskolai tanár „Didaktika és methodika" című népiskolai tanítók számára írt kézikönyvében a nevelés céljával ellenkezőnek minősítette azokat a fegyelmezési módokat, „... *melyek a tanítványok testi állapotának, egészségüknek ártalmasak. Ezeknek számába tartoznak az arculcsapások, a borsón, török búzán, éles fán, éles kövön való térdeltetés és minden ehhez hasonló kínzó módok az okos tanítónak utálását megérdemlik... A megbüntetett gyermek magát mártírnak, őt pedig maga hóhérának fogja tekinteni.*"[24] A testi büntetést csak legvégső esetben tartotta elfogadhatónak (csupán a vessző tenyérbe csapásával), a durva, embertelen módszereket pedig mindenképpen kerülendőnek ítélte.

Szigethi Warga János (1804–1875) Vezérkönyvében írt „A fenyítéki büntető eszközök"-ről, melyben óvja a tanítót az egészségre ártalmas módszerektől: „... *maradjanak el ... pofon- s agyba-verés, hajtépés, embertelen, rontó eszközök, még vesszővel is csak utolsó esetben, egész önmérséklettel*

– két, legfőljebb három ütéssel – kell élni ... csak a többszöri erkölcstelenséget, vissza-tartóztatólag lehet szelíd ütéssel is fenyíteni." [25]

Erdődi János (1844–1904), a kassai képző igazgatója „Neveléstan" könyvében bőségesen taglalta a kérdéskört, megszégyenítő büntetésként javasolta a dorgálást, pirongatást, a közönyösség kimutatását, az elkülönítést, valamilyen tisztségtől való megfosztást, a bezáratást, a szégyenkönyvbe beírást. Megdöbbentő a megfogalmazás: *„A testi büntetést oly gyermekeknél, kiknél az állati természet felszínre került, alig lehet elkerülni."* A verés kívánatos körülményeit is közreadta, eszerint a tanító ne keményen büntessen, mert az nyomot hagyhat, és feljebbvalója észreveheti, valamint óvatosan üssön, nehogy véletlenül vétlen gyermeket találjon el!

Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai praxisban, zárt ajtók mögött az egyéni elképzelések, felfogások a döntők, ezek határozzák meg a gyermekek mindennapjait. Bizonyos korszakokban jóval több büntetés érte eközben a tanulókat, mint amennyi dicséret, jutalmazás. A kérdés tehát: a vesszőpedagógia avagy a szeretetteljes nevelés, – a jutalom vagy a büntetés bizonyul hatékonyabbnak az oktatás, nevelés során? [26]

FEGYELMEZÉSI MÓDOK A 20. SZÁZADBAN

A reformpedagógia megoldásmódjai

Az időnként jelentkező humánusabb elképzelések illeszkednek a századforduló pedagógusainak újszerű elképzeléseihez, ha nem is olyan radikális módon, mint azt a közismert svéd tanítónő, Ellen Key „A gyermek évszázada" című, 1900-ban kiadott könyvében tette, amikor a „régi iskola" teljes elsöprését sürgette. Véleménye szerint a korabeli iskola az esztelenség, az előítéletek és a melléfogások szövevénye, ahol csupán a „gyermekek lélekgyilkolása" folyik. Az ebben az időben elkezdődő reformkezdeményezések egy új szemléletű, a gyermekből kiinduló pedagógiai felfogás terjedését jelentették.[27]

Hazánkban az első, 1868-as népoktatási törvényt követően a tanítóképzésre is nagy gondot fordítottak. Egyre több pedagógus figyelt ennek következtében a gyermeki lélek sajátosságaira, a bensőséges tanár-diák kapcsolat kialakítására. A nevelési módszerek tekintetében a szigor enyhült, a testi fenyítések helyett olyan formákat igyekeztek keresni, melyek a gyermekek együttműködését eredményezték.

Egyre többen kifogásolták a poroszos szellemet az iskolában. Az előző századok erőszakossága vagy közömbössége fokozatosan átadta a helyét a gyermekek iránti megértésnek, tapintatnak.[28]

Felméri Lajos kolozsvári-szegedi pedagógiaprofesszor már a múlt század végén jelentkező gyermekközpontú véleménye szerint *„a fegyelmezés ugyan az erkölcsi nevelés céljainak megvalósítását szolgálja, de a gyermek ne kényszerből, hanem belső ösztönzés hatására teljesítse kötelességét. A pedagógus ahelyett, hogy félelmet keltene a gyermekben, inkább a vonzalmát igyekezzen elnyerni – ha ez nem sikerülne, ő a hibás ebben!"* [29]

A kolozsvári egyetemen Felméri utódja, Schneller István egyenesen a szeretet erejében kiteljesedő személyiség pedagógiáját hirdette.[30]

A reformpedagógiai irányzatok hatására tehát az iskolákból még a korábban „végső esetre" tartogatott testi büntetés mindegyik fajtáját végérvényesen száműzték. 1935-ben jelent meg Weszely Ödön egyetemi tanár „A korszerű nevelés alapelvei" című műve, mely összefoglalta

a hivatalos álláspontot: *„A meg nem engedett büntetések a következők: 1. Mindenfajta testi büntetés (verés, térdeltetés, kiállítás, koplaltatás stb.). 2. A büntetési feladatok. Az iskolai munkát sohase tekintse senki büntetésnek, hanem kedves foglalkozásnak. 3. Az osztályból való kiutasítás. Az iskola feladata tanítani, s ha a tanuló nincs az osztályban, a tanítást elmulasztja. 4. Az iskolában való visszatartás. A szabadságvesztés nem iskolába való büntetés."*

1943-ban ugyancsak leszögezte Somos Lajos „Népiskolai neveléstan" című munkájában: a testi fenyíték *„... nem annyira testi fájdalmat okoz, mint megaláztatást. Ez az oka annak, hogy az iskolában nincs helye."*[31]

1948 után az államosítás révén egységesített iskolarendszer számára új tanterveket léptettek életbe, melyek tankönyveikkel új ideológiát sugároztak. A végső cél a fegyelmezett, dolgos szocialista embertípus kinevelése lett. A tanórákon, iskolai foglalkozásokon ennek érdekében nélkülözhetetlen volt a fegyelmezés jelenléte, viszont egyértelművé vált, hogy a drasztikus módszereket, a testi fenyítést száműzni kell az iskolából.

Napjainkig érvényes ez a törekvés, a fegyelmezésben, de általános értelemben a humánus módszerek alkalmazása javasolt a pedagógusok számára.

Tanulság a jelen kor számára

A napjainkra jellemző módszerek feltérképezése érdekében alsó tagozatos tanulókkal folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy a tanítók fegyelmező eljárásai általában a büntetések előrevetítésére vonatkoznak, – esetleg feketepont adása, a padból való felállítás fordul elő, igazán súlyos esetben az ellenőrzőbe beírás, a szülők behívása szülői értekezletre. A gyerekek szóvá tették, hogy a pedagógusok sokszor nem is veszik, vagy nem akarják észrevenni az órák alatt fegyelmezetlenkedő tanulókat, hogy ne kelljen rájuk az időt pazarolni. A szülők nem nagyon foglalkoznak a fekete pontokkal, magatartásjegyekkel, beírásokkal, a tantárgyi jegyeket tartják igazán fontosnak. A főiskolai hallgatók általában nem veszik észre a fegyelmezetlenségeket.

Tapasztalt tanítók elismerik a fegyelmezés szükségszerűségét, a legjobb módszer szerintük a dicséretek alkalmazása, a büntetéseket célszerű kerülni. A testi fenyítést egyöntetűen elítélik. A hajdani „vesszőpedagógiát" napjainkra más módszerek váltották fel. A fegyelmezésre mindig szükség volt, szükséges ma is, és valószínűleg valamilyen mértékben mindig is szerepet fog kapni a nevelésben, csak az nem mindegy, hogy ezt hogyan oldják meg a pedagógusok. Lehetséges, hogy első alkalommal elegendő a szigorú tekintet a tanár részéről, de ha ez eredménytelen, szükség lehet egy következő fokozatra is. Az azonban vitathatatlan, hogy ma már nem szabad eljutni a nádpálca használatáig.

Nagyon fontos, hogy a tanítók, tanárok ne legyenek bizonytalanok ebben a kérdésben, a probléma fontossága miatt kívánatos elméleti és gyakorlati téren is egyrészt a megengedhető, másrészt a hatékony módszerek ismerete.

Sokan hirdetik, hogy milyen humánusan bánnak tanítványaikkal, de a zárt ajtók mögött hellyel-közzel elcsattan egy-egy nyakleves. Találkozhatunk türelmetlen, frusztrált pedagógusokkal is, s ugyanakkor manapság egyre több a nehezen nevelhető, problematikus (elkényeztetett, elhanyagolt) gyermek, akiknek nevelése-oktatása, gondjaiknak megoldása a természetesen a tanárok feladata az iskolában.

Más szempontból viszont az újabb módszerek, taneszközök alkalmazása megváltoztatta a pedagógusok magatartását is, mivel már nem a magyarázatok dominálnak a tanórákon, hanem

képzés és gyakorlat 3. évfolyam 2. szám 2005. NOVEMBER

gondolkodtató kérdéseket tesznek fel, problémákat tartalmazó feladatokat tárnak a gyermekek elé – ezáltal jobban lekötik a figyelmüket, s így talán kevesebb energiát kell a fegyelmezésre fordítani...

Az is problémát okozhat, hogy amióta a szülők egyre nagyobb betekintést, beleszólást kapnak az iskola életébe, vannak köztük, akik visszaélnek ezzel a lehetőséggel, és felhatalmazva érzik magukat arra, hogy bármilyen szakmai kérdésben irányítsák a pedagógust, megkérdőjelezve szakmaiságát, hitelességét. Mekkora tekintélye lesz annak a pedagógusnak, akit megpofoz tanítványának szülője azért, mert figyelmeztetni merte rendetlenkedő gyermekét?

Valóban sokat változott a világ azóta, amióta megkezdődött a sumér tábla házában az oktatás – fegyelmezett keretek között...

Változtak a gyermekek, a szülők, a nevelők, a társadalom, az értékek, az elvárások. Viszont mindig szerepeltek állandósult tényezők is, melyeknek egyike a fegyelmezés. Alkalmazásával kapcsolatban kívánatos lenne olyan középutat találni, melyben minden résztvevő embernek maradva érezhetné magát, és a körülmények lehetővé tennék az eredményes, színvonalas közös munkálkodást.

A XX. század tehát hivatalosan, köztudottan kizárta az iskola világának fegyelmezési repertoárjából a testi fenyítést, mivel az bántalmazásnak minősül. Mindezek ellenére újabb megoldások is napvilágot láttak, melyek nem sokkal bizonyultak humánusabbaknak elődeiknél. A fizikai bántalmazások helyett ma már gyakoribbak az érzelmiek – pl. ilyenek a megfélemlítések különböző változatai – s a gúnyolódás, a fenyegetés, a megalázás ma sokkal nagyobb teret nyer, mint korábban.

Mindez súlyos változásokat okozhat a tanulók személyiségében, s a látott, átélt példák követésének eredményeként a kissé agresszív pedagógus egyre erőszakosabb tanítványokkal és szülőkkel találhatja magát szembe...

HIVATKOZÁSOK

1 „Fénylő ölednek édes örömében..." A sumer irodalom kistükre. Bp.: Európa Kiadó, 1983., 333-336. p. Idézi: A tudás kapui. Szerk.: Kéri Katalin (Mozaikok a nevelés történetéből I.) Bp.: Tárogató Kiadó, 1995., 16. p.

2 Fuchs, Walter R.: Az új tanulási módszerek. Bp.: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973., 27-28. p.

3 U. o. 40. p.

4 Németh András – Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999., 17. p.

5 Mészáros István: Iskolatörténeti kaleidoszkóp. Értékek és érdekességek az oktatás-nevelés múltjából. I. kötet, Bp.: Artemis Kiadó, 1989., 171. p

6 Szent biblia, azaz: Istennek Ó és Új Testamentomában foglaltatott egész szentírás. 1.3., 13.24., 19.18., 22.15., 23.13., 29.15, 29.17., Fordította: Károli Gáspár, Bp.: Brit és Külföldi Biblia Társulat, 1939., 557-578. p.

7 Szent Benedek regulája. Pannonhalma: Bencés Kiadó, 1993., 15. p., Idézi: Kéri Katalin 1995., i.m., 53. p.

8 Mészáros István: A középkori nevelés. Bp.: Tankönyvkiadó, 1964., 19. p.

9 Mészáros István: Mióta van iskola? Bp.: Móra Ferenc Könyvkiadó, 1982., 146. p.

10 Németh András – Ehrenhard Skiera, 1999., i.m. 21. p.

11 Horváth László – Pornói Imre: Neveléstörténet. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 1977., 234. p.

12 Mészáros István 1964., i.m. 147. p.

13 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Bp.: Osiris Kiadó, 2000., 76. p.
14 Mészáros István 1982., i.m. 147. p.
15 Mallet, Carl-Heinz: Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin, 1990., 43., Idézi: U. o., 2001., 85. p.
16 Fuchs, 1973., i.m. 92. p.
17 Weber, Max: A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Bp.: Gondolat, 1982., 174. p., Idézi: Pukánszky Béla 2001., i.m. 87. p.
18 Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995., 141. p.
19 Platóntól–Steinerig. Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény. (Szerk. Balázs Sándor). Eger: Eszterházy Tanárképző Főiskola Nyomdája, 1996., 168. p.
20 Locke, John: Gondolatok a nevelésről. Ford.: Mutschenbacher Gyula, Bp.: Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, 1914., 97. p., Idézi: Pukánszky Béla, 2001., i.m. 92. p.
21 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2000., i.m. 123. p.
22 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2000., i.m. 139. p.
23 Pukánszky Béla: A testi fenyíték témája a 19. századi magyar neveléstankönyvekben. www.c3.hu/scripta/szazadveg/23/pukanszky.htm
24 Mészáros István 1989., i.m. 177. p.
25 Pukánszky Béla: A testi fenyíték témája ..., 4. p., (2004. október 15.)
26 Fuchs, Walter R.: Az új tanulási módszerek. Bp.: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973., 88. p.
27 Németh András – Ehrenhard Skiera, 1999., i.m. 48. p.
28 Pukánszky Béla: Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. = Neveléstudomány az ezredfordulón. (Szerk.: Csapó Benő és Vidákovich Tibor), Bp., 2001., 426. p.
29 A magyar nevelés története. I. kötet, (Szerk. Köte Sándor). Bp.: Tankönyvkiadó, 1988., 155. p.
30 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2000., i.m. 398. p.
31 Mészáros István 1989., i.m. 180. p.

EGYENES BESZÉD A VERÉSRŐL

Ma nem találunk olyan tudományos közleményt, amely támogatná a gyerekek verését. Ez a vélemény, amelyet az elmeszakértők, és gyermek-fejlődéslélektani szakértők és más kapcsolódó területek szakértői is osztanak, évtizedek alatt fejlődött ki és már évszázadokkal ezelőtt is létezett. Ez nem jelenti azt, hogy nincsenek hívei a gyermekek fizikai büntetésének, ahogy az is hamis állítás lenne, hogy nincsenek hívei az asszonyok fizikai büntetésének. Mindkét gyakorlat elterjedt, és azok az emberek, akik másokat megütnek, általában azt hiszik: jogosan, igazolható okkal cselekszenek.

Jordan Riak tanulmánya a gyermekbántalmazás gyermekekre gyakorolt hatását elemzi. A mű eredeti, bővített változata elérhető a www.nospank.net weboldalon *Kozma György* fordításában, a rövidebb, szerkesztett változatot a Család, Gyermek, Ifjúság XIV. évfolyam 2005/3. számában olvashatjuk.

JÓZSEF ISTVÁN

Iskolai konfliktusok kezelése

Az elmúlt években egyre nehezebb helyzetben vannak az oktatási-nevelési folyamat szereplői. A pedagógusok nehéz konfliktushelyzetekre, rosszul nevelt gyermekekre, nem megfelelően „működő" szülőkre panaszkodnak, míg a másik oldal a pedagógusok eszköztelenségét, a megváltozott helyzetre való felkészületlenségét emlegeti. A konfliktushelyzetek mindennaposak, a megoldások pedig gyakran váratnak magukra, tovább növelve a két oldal elégedetlenségét.

Az előző tanévben a Kaposvár környéki iskolaszövetséghez tartozó három iskola vezetése, az egyes osztályokra jellemző konfliktusokkal terhes helyzetek megváltoztatását tűzte ki célul. A probléma megoldását speciális személyiségfejlesztő foglalkozások végrehajtásával, két – egy alsós és egy felsős – korcsoportnál hajtottuk végre.

A program felépítése folyamatszerű, egymásra épülő blokkokat tartalmazott. A foglalkozásokon a szereplések önkéntesek, a részvételekre való motiválás kevéssé direktív volt. A program a tanórán való viselkedés attitűdváltozási folyamat elindítójaként, facilitátorként szerepelt.

A PROGRAM CÉLJAI:

1. A pedagógusok attitűdváltozásának elősegítése.
2. Az iskolai pedagógus- és diákközösség bizalmi alapú együttműködésének elősegítése.
3. A tanulók viselkedésének bizalmi alapú megközelítése, a hangsúlyok meghatározása.

A PROGRAM IDŐBEOSZTÁSA:

- 1 alkalom – tanári csoport megbeszélése
- 4 alkalom – diák csoportok foglalkozásai
- 1 alkalom – visszacsatolás a tanári csoport részére

A pedagógusokkal folyó munka, időben megelőzte a diákok foglalkozásait, melynek révén a pedagógusok adekvát bevonása lehetségessé vált. A foglalkozáson elemeztük a társadalmi változások következtében kialakult helyzetet, illetve az iskola lehetséges stratégiáit.

A diákcsoportokkal folyó munkát az előkészítő szakasszal kezdtük, ebben az iskola vezetése összeállította a programban részt vevő diákok körét. Iskolánként két – egy alsós és egy felsős diákokból álló – csoportot szerveztünk, akikkel végrehajtottuk a személyiségfejlesztő foglalkozásokat, melyek tematikái a részt vevő tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével alakítottuk ki.

A legelső célunk az volt, hogy egyrészt mielőbb feltárjuk a gyermekekhez vezető utat, másrészt megtaláljuk azokat az eszközöket, amelyek segítségével a gyermekeket kezelni lehet.

A hat tréning (három alsós és három felsős) megfelelő, jó hangulatban telt el, a részt vevő diákok összességében örömmel vettek részt benne.

A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ FOGLALKOZÁSOK TANULSÁGAI

- A tanulók igénylik a pozitív viszonyulásokat, visszajelzéseket.
- A velük foglalkozó felnőttek hatékonyságának egyik alapja a Rogers-i alapelvek elsajátítása és alkalmazása. Ezek: empátia, kongruens kommunikáció, feltétel nélküli elfogadás.
- Ez utóbbi azért fontos, hogy képesek legyünk a gyermek személyét és az általa elkövetett rossz cselekedetet szétválasztani. Nem az inadekvát viselkedést kell tehát elfogadni, hanem az elkövető személyét.
- Sok pozitív visszajelzéssel magunk mellé állíthatjuk a gyermeket, így kialakíthatunk egy szorosabb, „intimebb" kapcsolatot, amelynek segítségével jobb és hatékonyabb személyiségfejlesztést leszünk képesek végrehajtani.
- Ki kell használni azt a fejlődéslélektani törvényszerűséget, hogy az alsós gyermekek meg akarnak felelni a felnőtt elvárásainak.
- Ki kell használni az oktatási-nevelési folyamatban a kortárs hatást. Ha egy negatív cselekményt nem csak a felnőtt jelez vissza, hanem ebbe bevonjuk az osztályt is, mélyebben érinti az elkövetőt, mivel számukra nagyon fontos a kortársak véleménye.
- Több lehetőséget kell biztosítani – akár a tanórák szerkezetének átalakításával is –, beszélgetésekre. Csak ezeken keresztül lehet megközelíteni a diákokat. Általános tendencia, hogy a családok nem érnek rá beszélgetni a gyerekek viszont nagyon igénylik ezt.
- A negatív megerősítés, az állandó fegyelmezés helyett a pozitív megerősítést kell alkalmazni. Ne a rossz, helytelen viselkedést vegyük észre állandóan, hanem a pozitív változásokat is. A rossz magatartás szóvá tételét is úgy célszerű tenni, hogy mellette pozitívan meg kell erősíteni az elkövetőt abban, amiben jól cselekedett.

Az elvégzett foglalkozásokon ezeket az alapelveket követtük és szinte valamennyi résztvevő viselkedésében történt valamilyen pozitív irányú változás, vagyis a fenti tanulságok tovább vihetők és jól alkalmazhatóak a gyakorlatban.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATA

A pedagógusok legfontosabb munkaeszköze a saját személyisége. Ennek alkalmassága, vagy alkalmatlansága jelentősen befolyásolja a pedagógiai hatást, a nevelés és az oktatás eredményességét, valamint a tanár–diák kapcsolat minőségét.

A szerző, *Margitits Ferenc* tanulmányában tanító és tanár szakos főiskolások vizsgálatán keresztül többek között arra a kérdésre kereste a választ, hogy rendelkeznek-e azokkal a temperamentum és karakterjellemzőkkel, amelyek alapjául szolgálhatnak a fent említett hatékony pedagógusszemélyiség kialakulásához.

A vizsgálatról bővebben a Módszertani Közlemények 2005. XLV. Évf. 4. szám 145–162 p. alatt olvashatnak.

Találjuk meg minden gyerekben a fejleszthetőség alapjait!

A tablón látható alkotásokat *Szvetnyik Tamás* 10., *Orsós Attila* 11., *Orsós Zoltán* 12., *Péter István* 12. évfolyamos tanulók készítették, akik mindannyian a Tolna Megyei Önkormányzat *Berkes János Gyógypedagógiai Nevelési-Oktatási Intézmény*ének tanulói Zomba-Paradicsom pusztán. *Bacs Józsefné*től az intézetről és a tanulókról a következő tájékoztatást kaptuk.

Az intézetben 2001 óta folyik készségfejlesztő speciális szakiskolai képzés, illetve a felsőbb évfolyamokon szakképzés. Ez utóbbi területen kézi szőnyeg- és lábtörlőszövő szakmát, valamint palántanevelő és zöldségtermelő szakmát tanulnak a tanulók. A tablót a Tolna Megyei Önkormányzat által rendezett Megyehét (2005. aug. 28–szept. 3.) rendezvényei keretében mutatták be. A tanulókat *Bacs Józsefné* és *Nagyné Antal Edit* szakoktatók, valamint *Miklós Jánosné* segítették.

A tanulók közül egy 15, három pedig 18 éves. Mindannyian valamilyen fogyatékosság miatt tanulnak az intézményben. Szvetnyik Tamás anyai ágon szerzett fogyatékossága miatt került állami gondozásba, illetve az intézménybe. Időnként látja csak szüleit. Orsós Attila szintén genetikai eredetű, mint ahogy Orsós Zoltán is értelmi fogyatékos anyjától szerzett neurológiai eredetű problémákat, de jelenleg már szakmát tanul. Péter Istvánnak is értelmi fogyatékos az édesanyja, emiatt csecsemő korától állami gondozott lett, majd 5 éves korától nevelőszülőhöz került. Három fogyatékos „testvére" környezetében ő maga is középfokú fogyatékossá vált, beszélni nem tud, de képes környezetét megfigyelni és utánozni.

Fotó: Gottwald Károly

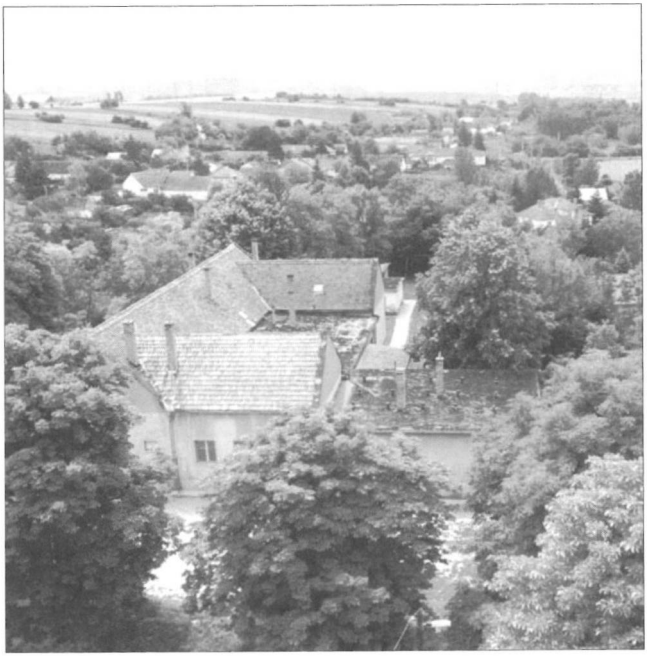
KOLÁRICS FERENC

Az EU által támogatott közoktatás-fejlesztési pályázat

Mottó: „Az is való, hogy egy országnak a boldogsága az iffiakot való jó neveltetésekből áll"

Mikes Kelemen: Törökországi levelek 1725

A község bemutatása



Vadban gazdag erdőség veszi körül.

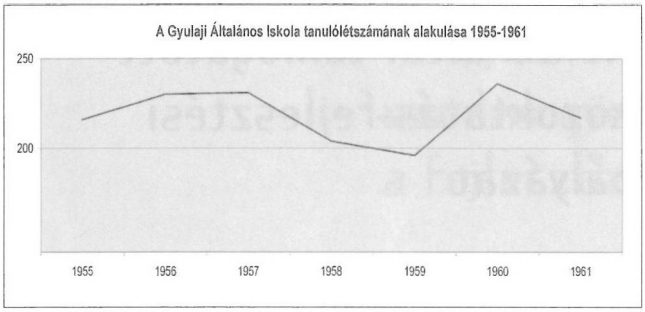
Első írásbeli említése a 14. századra tehető, először az ún. pápai tizedjegyzékekben fordul elő. 1652-ben az Esterházyak ozorai uradalmához tartozott ez a terület.

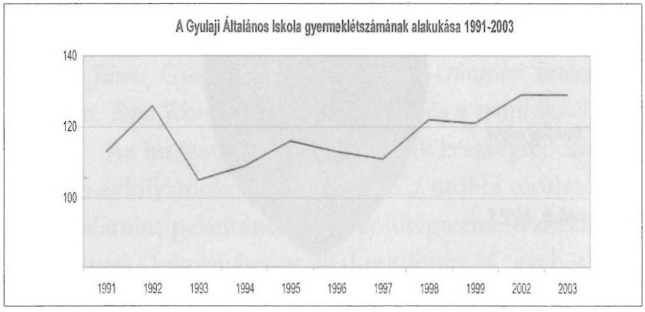
1787-ből származó adatok alapján 1916 fő élt Gyulán és Jovánczán 326 családban, lakosságát tekintve megelőzte a környékbeli mezővárosokat is.

Lakossága 1080 fő. Területe a hozzá tartozó termőföldekkel 700 ha. Infrastruktúrája átlagos.

A gyulaji iskola története

II. József uralkodása alatt: A Gyula-Jovánczán lévő iskola is ilyen: *„ezen oskola tsak sárbul rakott... Ha béjönnének a 12. punctomra való felelet szerénti gyermekek és leánkák akkor mind újra építteni és széleséttetni kellenék...*



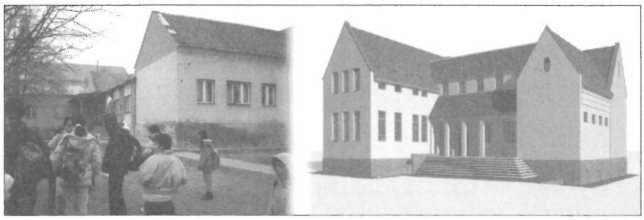


, de addig is három ablak szükségképpen kévántatik az nagy setétségnek eltávoztatására."

1842-es Gyula-Jovánczai iskoláról:

„Iskolaépület. Az iskolaépület a templom alatt, magas és magános helyen áll, egy régi és beszüntetett temetőben. 1833. évben részben téglából, részben vályogból újra építtetett, zsindelylyel van fedve, 200, sőt több iskolásnak is elég; ott van együtt, segédtanító szobája, és tüzelőfának befogadására szolgáló félszer; szóval minden szükségessel el van látva, emeltetett a község, és plébános költségén, más hozzájárulása nélkül, harangja még nincs; tényleges állapota jó; fenntartása a hivekre nehezedik."

Ami tavaly nem sikerült, de nem adtuk fel. ROP.2.3



Az elmúlt évek kiemelkedő sikerei

Az alsó iskola átépítése, tornaszoba, informatika szaktanterem létrehozása, bútorzatcsere, pedagógusok munkájának anyagi elismerése, hazai és EU projektek

HEFOP pályázatot megelőző sikeres projektek[1]

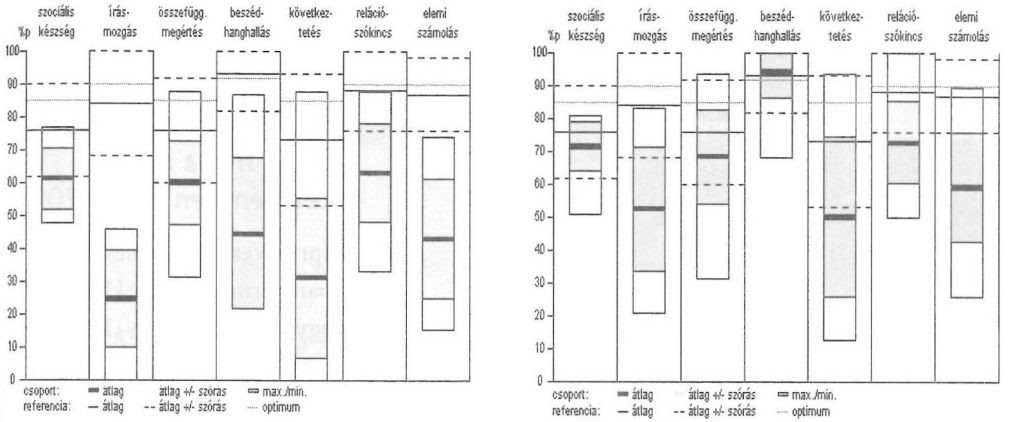
Megnevezés	*Célja*	*Működése, tagjai*	*Fejlesztési területe*	*Időtartam/idő*	*Eredménye*
UNIDROM-UNTED WAY	Iskolafejlesztés – hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztése	GA iskola Helsigborg Pittra Skola Ostrava	Roma tanulók, hátrányos helyzetűek, pedagógusok	3 év	IUP Egyéni fejlesztés Kooperatív munkaform.
PHARE	Iskolaátépít.	2002/2003	Tárgyi környezet fejlesztése	2003	Korszerű iskolaépület, vizesblokk
PHARE	Kistérségi oktatás fejlesztése	Dombóvári kistérség	Kistérségi szolgáltatás	2002-2003	OM busz, Projektor, dig. kamera. Egyéb kis értékű fejlesztő eszközök
„Bázisiskola"	Integrációs gyakorlat, módszerek bevezetése, terjesztése	Országosan: 49 intézmény, Dunántúl: 12, Tolna megyében: 3, egyike Gyulaj	Integrációs Pedagógiai Rendszer	2003/2004 tanév	IPR bevezetése, pedagógus-képzések, eszközvásárlás a koop.módsz-hez
UNESCO	Fejlesztő játékok hátrányos helyz. óvodásoknak	Óvoda Gyulaj	Készségfejlesztés	2004	Fejlesztő játékok

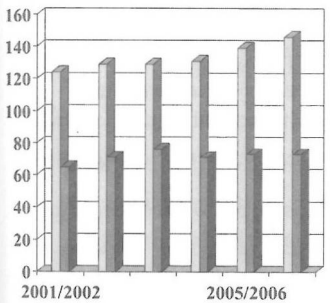
[1] *HEFOP: Humánerőforrás Fejlesztési Operatív Program*

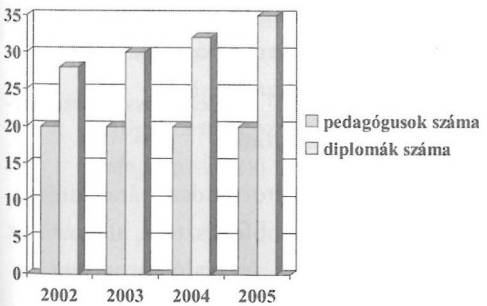
HEFOP pályázatot megelőző sikeres projektek

Megnevezés	*Célja*	*Működése, tagjai*	*Fejlesztési területe*	*Időtartam/idő*	*Eredménye*
OM kisiskolák színházlátogatása	Színházi élmény biztosítása	Gyulaj		2004	Színházlátogatások
OM Cigány gyermekek nyelvi táboroztatása	Nyelvi és kommunikációs készségfejlesztés	Gyulaj Ált. Isk.-Gandhi gimn. Pécs	Beás nyelvi készségek fejlesztése	2004	15 gyermek egy hetes nyelvi és komm. tréningje
Dimbes Dombos Derby Saját szervezés egész napos komplex program	Sikerélmény biztosítása a sportban, Egész napos együttnevelési programokkal	Dombóvári kistérség iskolái		1999 óta folyamatosan, évente egy alkalommal	
MACIKA	Tanulmányi Ösztöndíj	Évente átlagosan 20 fő	Tanulmányi előmenetel segítése	2000 óta folyamatosan	Összesen: 65 gyermek
OFA	Foglalkoztatásba ágyazott képzés érettségiig	Ped. asszisztens 1 fő	Munkanélküli roma alkalmazása, és képzése	2003	

Beszélnek a számok helyettünk

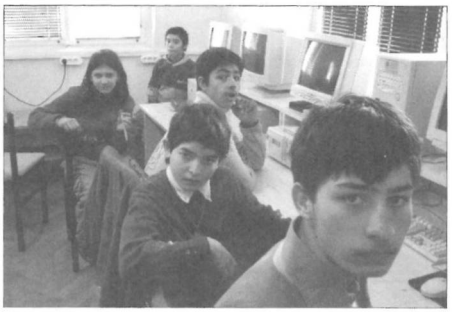






HEFOP-IPR a gyulaji intézményben 2003/2004

- Az óvoda-iskola közötti átmenet tartalmi elemeinek kidolgozása és rögzítése az intézményi dokumentumokban
- Bemeneti méréseket végeztünk a DIFER teszt alapján az óvoda nagycsoportjában és az első évfolyamon
- Tíz területen működött fejlesztő team, az alábbi témákban: óvoda-iskola átmenet, intézményen belüli tanári



együttműködések, külső kapcsolatok, helyi tanterv; tanulók egyéni fejlesztése, értékelési formájának kidolgozása, multikulturalitás

- DIFER (és egyéb) vizsgálatokra alapuló kompetenciafejlesztés, illetve egyéni fejlesztési tervek elkészítése – Unidrom projekt – IUP (Individual plan)
- Bazsonyi Arany ösztöndíj szervezése
- Media: újságcikkek, tv, www.tmamk.hu/integracio

HEFOP-IPR a gyulaji intézményben 2004/2005

- Ipr bevezetése, fejlesztése a partnerintézményekben – együttműködések – közös fejlesztések
- Felnőttoktatás – Hollandia – szülők iskolája (BGR)
- ECDL vizsga
- Saját programelemek modellé fejlesztésének előkészítése
- Beás képes olvasókönyv készítése (PTE)
- Média (sajtó–honlap–tv)
- Pedagógusképzések (fejlesztő ped-romológia...)
- „ÖT" projekt (összetartó társadalom)
- Mentorrendszer átalakítása, továbbfejlesztése, alapozva az OM „útravaló" programjára

- Mérések, szöveges értékelés, egyéni fejlesztés kiterjesztése további évfolyamokra
- Kistérségi együttműködéssel elindult a gyógytestnevelés, és a logopédiai szolgáltatás

Gyulaj épülő külvárosa 2126-ban

TANULSÁG: MÁRPEDIG PÁLYÁZNI MEG KELL TANULNI!

A magyar pedagógustársadalom nehezen barátkozik meg azzal a gondolattal, hogy az oktatás költségvetési, önkormányzati pénzügyi kereteit jól átgondolt pályázatokkal meg lehet toldani. Ezt kitűnően példázza az a rendezvény, amelyet „Tanuljunk egymástól" jelszóval 2005. augusztus 31-én rendeztek meg Báta községben (Tolna megye), a Megyehét egyik rendezvényeként.

Közoktatásfejlesztés az Európai Unió pályázataival című konferencián öt intézmény (óvoda, iskola) mutatta be nyertes pályázatát és a pályázattal nyert támogatással készített és megvalósult programját. Köztük volt a gyulaji általános iskola (pontosabban óvoda és iskola) is.

A tanuljunk egymástól jelszó kétféle értelemben is megvalósult a konferencián. Egyrészt a pályázók sok értékes tapasztalattal gazdagították egymást, és az érdeklődőket is. Másrészt elhangzott egy sok praktikus tanácsot adó előadás „Pályázatírási módszertan" címmel *Porkoláb Mihály* mórahalmi projektmenedzsertől, aki gyakorlott pályázóként mondta el összegzett, logikusan megszerkesztett tanácsait. Hallgatva tájékoztatóját megfogalmazható az a gondolat is: nem kellene tanítani a pedagógusképző intézményekben, hogy hogyan is kell pályázni?!

Szerkesztőség

NÉMETHNÉ
JANKOVICS LÍDIA

Hagyományok ápolása, néptánc oktatása a bogyiszlói iskolában, óvodában

Már az iskola helyi tantervének elkészítéséhez a szülők körében végzett, majd később a minőségbiztosításhoz készített felmérésből is egyértelműen kitűnt: a szülők igényként fogalmazzák meg az iskola iránt, hogy az iskola nagy hangsúlyt helyezzen a hagyományok ápolására. Ez az elvárás abból adódik, hogy településünk hagyományokban, népszokásokban igen gazdag, különös tekintettel a néptáncra, népzenére.

AZ ÓVODÁBAN

az óvónők régi mesterségeket, használati tárgyakat és régi életmódokat mutatnak be a gyerekeknek. Lehetőség szerint színesítik a foglalkozásokat azzal, hogy olyan idősebb embereket hívnak meg vendégül, akik még a régi mesterségekhez értenek, illetve művelik azokat.

A nagy múltú bogyiszlói cigányzene megismertetésére is hangsúlyt fektetnek. A zenekar hanglemezéről ismerkednek a zenéjükkel. Sétát tesznek a Dankótelepen (cigánysor), ahol láthatják a cigány emberek és cigány származású társaik életterét. Helyi cigány költő verseiből is gyakran olvasnak fel az óvónők . A magyar népmesék mellett pedig ott szerepelnek a beás cigány népmesék is. Az óvoda programjában szerepel a néptánc és népzene oktatása, megismertetése. Eredeti népi gyermekjátékok és mondókák összefűzése és az óvodásoktól nem idegen néptáncmotívumok megtanítására, megismertetésére kerül sor. A „néptánc foglalkozásokon" a helyi népi játékok tanítása áll a központban. A játékok indítása kezdődhet bevonulással, láncban, szétszórtan, kapuzással... Játékfűzést csak akkor állítanak össze az óvónők, amikor a benne szereplő játékokat már jól ismerik külön-külön is a gyerekek, így rugalmasan tudják variálni azokat. Jól kapcsolhatók a dalos játékok mondókákkal, csúfolókkal, csujjogtatókkal. Ezek a gyerekek számára nagyon élvezetesek, az élményt még lehet fokozni azzal, hogy a gyerekek saját maguk által készített tárgyakkal adhatják elő tudományukat, pl.: integetős zsebkendő készítése, fiúk kalapjára bokréta készítése stb. A játékfűzésben táncolhatnak fiúk-lányok együtt, de külön is. A csoportos és páros fogásmódokat is szívesen

variálják az óvónők: a 45 fokos kartartás egymás mellett kézfogáskor, zárt ujjakkal kaputartás, páros kaputartás, egykezes, illetve kétkezes páros fogás. A következő alapmotívumokkal és tánclépésekkel ismerkednek meg a gyerekek óvoda nagy csoportjában:

- rugó: lassú rugó (kettes lüktetés előkészítése) gyors rugó
- koppantó (az ugró előkészítése)
- lengetők: hátra lengető, előre lengető
- cinege előkészítése
- csárdás előkészítése (egyes, kettes, tovahaladó)
- friss csárdás előkészítése
- sarkazó

A lépések mellett a gyerekek a nemüknek megfelelő kéztartást is elsajátítják, a lányok csípőre tett kézzel, a fiúk hátsó kéztartással (hátul a csípőn csuklófogásban) táncolnak.

Az óvodai életben többször is van lehetőség közös táncra, ahol előnyben részesítik az élő eredeti népzenét játszó zenekari tagok hangszeres játékát. Szabad táncok alkalmával pedig a Bogyiszlói Cigányzenekar hangfelvételeire táncolnak. A legfontosabb feladat azonban az, hogy az óvónők a magyar népzene iránti szeretetet kialakítsák és ezen keresztül megszerettessék, illetve a hagyományokat továbbadják.

HAGYOMÁNYÁPOLÁS, OKTATÁS AZ ISKOLÁBAN

Helytörténeti szakkörön megismerkednek a tanulók a falu múltjával, hagyományaival, szokásaival. Régi mesterségeket ismerő helyi embereket hívunk meg, akik bemutatják a gyerekeknek pl. a kosárfonást, a halászháló fonását, a szövést stb.

Gyűjtőmunkát is végeznek a tanulók, régi tárgyakat, emlékeket, adomákat, fényképeket kutatnak fel.

Megrendezzük a „Hagyományok napját", amikor egy teljes napon át ismerkednek a tanulóink különböző bemutatók aktív részeseként a hagyományokkal, szokásokkal.

A lakóhely megismerése után modul tantárgy keretében a hon- és népismeret oktatása folyik. Az itt tanult ismeretek alapján el tudják helyezni, össze tudják hasonlítani a gyerekek Bogyiszlót más tájegységek néprajzával. Kiemelt szerepe van a tánc és népzene oktatásának iskolánkban. A néptáncoktatás két ütemben történik. Az első osztálytól negyedik osztályig

heti 1 órában tanulják. Ez alatt a 4 év alatt folyamatosan sajátítják el a különböző lépés- és táncformákat.

1. osztályban először a kapuzást ismétlik, majd ezeket más motívumokkal összefűzik, pl. az egyik dallamra mindig sétálnak, a másikra mindig futnak. Új motívumként szerepel a csárdás jobbra-balra, illetve sarokemeléssel. Ebben az évben válik készségszintűvé a tovahaladó csárdás is. Ezt követi a negyedes höcögés, csárdás lépéssel. Az „Erdő mellett..." c. dal nagy segítséget nyújt ennek tanításában. Az „Ez a lábam..." c. dal jó lehetőséget ad a dobogós lépések tanításában. „A pünkösdi rózsa..." c. dal az ingó motívumának elsajátítására ad lehetőséget. Ezen kívül sok új mondókát, dalt és játékot tanulnak a gyerekek az év folyamán.

2. osztályban a bogyiszlói nóták (Isten veled Bogyiszló faluja, Bogyiszlói kertek alatt... stb.) segítségével ismétlik át az eddig tanultakat. Ennek az évnek kiemelt feladata a cifra változatok tanítása. Ez azért lényeges, mert a Bogyiszlói Hagyományőrző Egyesület táncaiban ezek a lépések a leggyakoribbak. Ezen az évfolyamon ismerkednek meg rida változataival is. Dunántúli ugrós lépésekkel bővítik tudásukat.

3. osztályban az addig tanult motívumokból, lépésekből, táncokból műsorokat állítanak össze, és ezeket gyakorolják. A játékokat párválasztó játékokkal bővítik.

4. osztályban már készségszintre emelik tudásukat. Ismételnek, gyakorolnak, új játékokat, dalokat tanulnak.

A néptánctanítás második üteme a *felső tagozatban* folytatódik tanórán kívül, de szervezett formában. A néptáncoktatás a gyermek tánccsoportban heti 2 órában történik. Már kész műsorszámokat tanulnak be, ezeket gyakorolják. Különböző rendezvények állandó szereplői. Gyakran hívják őket különböző fesztiválokra is ahol gyakorlatot szerezhetnek a nyilvános szereplésekhez. Itt nevelődik tulajdonképpen a Hagyományőrző Együttes utánpótlása. Működik még *cigány kisebbségi szakkör* is az iskolában, ahol cigány népismeretet, zenét, táncot, népszokásokat, hiedelmeket elevenítenek fel.

Szerencsére sokan tekintik szívügyüknek településünkön a hagyomok ányápolását, ezért sikeresen, reményeink szerint az utódoknak továbbörökítve végezhetjük még sokáig ezt a nemes feladatot.

VAS SZILVIA

ZOO-pedagógia

A külvilág tevékeny megismerése

Nagyon szeretem az állatokat, ezért választottam e témát. Amikor elvállaltam, még nem tudtam, pontosan miről is van szó, mert egyetlen könyvet sem találtam, ami segítette volna a munkámat – ebből is látszik, mennyire kiaknázatlan ez a témakör –, de mindennek ellenére nem bántam meg, elsősorban azért, mert a gyűjtő- és kutatómunka minden percét élveztem. Olyan információk birtokába jutottam, ami a pedagógusi munkám során a környezeti foglalkozások alapjául szolgálhat, mivel a környezeti nevelés egyik fontos iránya a tantermen kívüli tapasztalatszerzés arányának jelentős növelése.

Az *Állatkertek Természetmegőrzési Világstratégiája* az állatkertek egyik legfontosabb feladatának a *nevelést*, az *oktatást* tekinti.

Az új évezred állatkertjeiben az állatok az adott állatcsoport „nagyköveteinek" tekinthetők, a látogatók rajtuk keresztül ismerhetik meg a fajokat. *Természetes viselkedésű állatokat csak új típusú tartási technikák (környezetgazdagítás, látványetetés) alkalmazásával tudunk bemutatni.*

A környezetgazdagítás az állatkifutók természetesebbé, ingergazdagabbá tételét jelenti, tereprendezéssel, kövek, fák, növények telepítésével.

A látványetetések és az *„állatok akcióban"* elnevezésű állatbemutatók az egyes fajok természetes táplálkozó, zsákmányszerző viselkedésére építenek (keresés, mászás, úszás, ugrás stb.).

Az állatok bemutatásának kiegészítő eszköze az információs táblarendszer, ami általános tudnivalók mellett közöl különlegességeket is és még a látványtervezési program időbeosztása is megtalálható rajta. Ezáltal a gyerekek jó időben, jó helyen tudnak lenni.

Olyan formációra is lehetőség nyílik napjainkban, hogy *„házhoz megy az állatkert"*.

A programnak jelenleg két típusát alkalmazzák: egyrészt a szállítható állatokkal *közoktatási intézményekben tartanak foglalkozásokat*, órákat, másrészt az érdeklődő intézmények – elsősorban óvodák – számára *állatokat biztosítanak udvari mini állatkert és szobai élősarok létrehozásához*. A szolgáltatás arra is kiterjed, hogy a téli és tavaszi szünetben az állatokat az intézményből visszaszállítják az állatkertbe.

Bizonyos állatkertek nyáron *táborokat* szerveznek – természetesen nagyobbacska gyerekeknek. Itt a gyerekek *részt vehetnek az állatkerti munkákban* (pl.: takarítás, takarmány előkészítés, etetés stb.)

A témaasztal program keretében az állatkert több pontján olyan állomásokat hoznak létre, ahol a látogatók testközelből ismerkedhetnek az állatokkal, és nemcsak a kedvelt fajokkal (kisemlősök, papagájok, díszpintyek), hanem a „nemszeretem állatokkal" is.

A témaasztalnál minden állat megtekinthető, minden demonstrációs tárgy (csontok tollak, tojások) megfogható. Ugyanakkor beszélgetni lehet az állatgondozókkal és az állatkert-pedagógusokkal bármilyen kapcsolódó témáról. Ezt a programot 2003-ban alkalmazták a szezon kiemelt látogatottságú napjain.

Alkalmazott oktatásszervezési módok, módszerek

Az *Állatkert Természetmegőrzési Világstratégiája* hangsúlyozza, hogy az állatkert pedagógiai alapja az élő állatok közvetlen bemutatása.

Az állatkerti látogatók nevelés iránti fogékonysága az élő állatok varázsának köszönhető, ezért az állatgyűjtemények hatalmas nevelési potenciáljának alapjául szolgálnak. Egyes állatkertekben a környezetgazdagítási és látványetetési technikáknak köszönhetően az élő állatok varázsát tovább fokozzák a megfigyelhető változatos természetes viselkedési formák is. Erre az alapra építették a programokat is, ezek a foglalkozások a *frontális, csoportos* és az *egyéni munkára* – mint oktatásszervezési módra – épültek.

Alkalmazott oktatási módszerek: a szemléltetés (közvetlen megfigyelés), a megbeszélés, a magyarázat, a vita, a játék és a szerepjáték. Ezek megválasztását a csoportok nagysága, életkori összetétele, a téma, a nevelési-oktatási cél és az időkeret befolyásolta. Amennyiben a fenti jellemzők szükségessé tették, csoportbontást alkalmaztak. Foglalkozásaikon az oktatásszervezési módokat és módszereket alapvetően szimultán alkalmazták.

Következtetések

Miként felelhet meg egy állatkert a nevelési feladatok ellátásának?

A jászberényi modellkísérlet adatai igazolják, hogy az állatkert pedagógiai munkacsoportja létszámának emelése a pedagógiai tevékenység bővüléséhez és a nevelési folyamatban résztvevők számának ugrásszerű emelkedéséhez vezet. Ez egyben azt is bizonyítja, hogy az állatkert képes lehet nevelési feladatok ellátására, amennyiben szervezeti és működési viszonyai támogatják ezt. Ennek legfontosabb része, hogy a pedagógiai tevékenység szervezett és tervezett legyen, és ezt önálló munkakörű, a természetvédelemben, a biológia, a pedagógia, az állatok ellátása terén jártas szakemberekből álló munkacsoport végezze.

Milyen életkorú látogatók vonhatók be az állatkerti környezeti nevelésbe?

Az állatkert pedagógiai módszer- és eszközkészletével a társadalom teljes spektrumát, gyerekeket és felnőtteket egyaránt képes lehet bevonni a formális és informális környezeti nevelésbe.

Az állatkert-pedagógia egyik legfigyelemreméltóbb tulajdonsága éppen az, hogy az élő állatok bemutatására alapozva az eltérő korosztályú, végzettségű és érdeklődésű látogatók számára egyaránt vonzó lehet. Ezáltal a kívülállónak tekintett, nem vagy alig megszólított felnőtt korosztály is bevonható lesz az aktív szemléletformálásba.

Bármely nevelési formáról essen szó, így a környezeti nevelés és a „tanulás fenntarthatósága" kapcsán is elsősorban a gyerekek, ezen belül kiemelten az óvodások és a kisiskolások szemléletformálására szokás gondolni. Ezt az alapvetően érthető automatizmust jelzik a nevelési programok és az oktatási segédanyagok is, amelyek száma az életkor emelkedésével egyre csökken, pedig – a tudatos szemléletformálás érdekében – elengedhetetlen a felnőtt korosztály bevonása a nevelési folyamatba. Ennek oka, hogy életkoruk, autonóm fogyasztási szokásaik révén ők is befolyásolják a társadalmi élet egészét, illetve szocializálják, nevelik és oktatják a gyerekeket.

Amennyiben ez a korosztály kimarad a szemléletformálásból, nem csökkenthető a természeti környezet és a társadalmi viszonyok túlterheltsége, ráadásul a kettős nevelés révén csökkentjük vagy lerombolhatjuk a gyerekeknél elért nevelési eredményeket.

Az abszolút számok nem képesek érzékeltetni az állatkert talán legjelentősebb rejtett pedagógiai hatását, mely azáltal érvényesül, hogy a gyerekeket és a felnőtteket együtt, egymással együttműködve képes aktivizálni. Ezzel a fenntarthatóság tartalmi és formai elvárásainak is eleget tesz: támogatja a családmodellt, erősítve ezzel társadalmi szerepét, hiszen a szülők és a gyerekek egészséges környezetbe, egymásra is figyelve pozitív élményeket élnek át együtt, ezzel követendő mintát közvetít a szabadidő tartalmas eltöltésére. A gyermek–pedagógus viszonylatban is változás áll be, az iskolai oktatásközpontú környezet helyett az iskolai élet szereplőit változatosabb, egymás teljesebb megismerését elősegítő, a nevelést jobban támogató helyzetbe hozza.

Lehet-e az állatkert közoktatást segítő intézmény?

Az eddigi tapasztalatok alapján a közoktatási intézmények és az állatkert között fokozatosan valósul meg az együttműködés. A jászberényi állatkert pedagógiai tevékenységeket lehetővé tevő feltételrendszerének megteremtése a pedagógus munkacsoport létrehozása és a programkínálat kidolgozása megtörtént.

Folyamatosan tájékoztatják a közoktatási intézményeket az állatkert pedagógiai szolgáltatásairól, így a szervezett csoportok túlnyomó többségét adó óvodai és iskolai csoportok száma évről évre nőtt.

Tananyagba integrált tematikus együttműködés szintje

A tematikus együttműködésnek több fokozata is van. Alapfokon még mindig az állatkert-pedagógus az irányító. Azaz ő hívja fel a pedagógus kolléga figyelmét a tematikus együttműködés lehetőségére, illetve többnyire még mindig ő gondolkodik a lehetséges témákon. Ezt követi a partnerség, amikor már a témákat gyakran a pedagógus kéri, illetve ajánlja fel, majd közösen dolgozzák ki azt az állatkert-pedagógussal. Végül az óvoda- vagy iskolapedagógus képessé válik önállóan foglalkozásokat tartani az állatkertben, amihez az állatkert-pedagógus már csak a háttértámogatást adja (helyszín, demonstrációs állatok, szemléltetőanyagok).

A tematikus együttműködés a partnerségi viszony folyamatos fejlődése mellett az alkalmazott oktatásszervezési módok és a módszerek tekintetében is változást eredményez. Minél szorosabb, átfogóbb jellegű és gyakoribb a pedagógus és az állatkert-pedagógus között a kapcsolat, annál szabadabban képesek „újítani", kilépni a frontális munka, az előadás központúságából.

Már a tematikus együttműködés alapszintjein is kezd oldódni a „kényszerű" szervezési és módszertani merevség. A találkozások egyre gyakoribbá válnak, a gyerekek mind együttműködőbbek, így hosszabb foglalkozásokat lehet tervezni, amelyek alkalmasabbak az időigényesebb kompetenciafejlesztő szervezési módok (pl.: csoportmunka) és módszerek/beszélgetések, vita, szerepjáték, project) felhasználására.

Ahhoz, hogy az állatkert képes legyen megfelelni a tematikus együttműködés szintjein jelentkező szakmai kihívásoknak, óhatatlanul szüksége van egy megfelelő méretű és felszereltségű oktatóközpontra. A megszokott iskolai osztálytermektől a külsőségekben is jelentősen eltérő (tan)termek teszik lehetővé, hogy a szorgalmi időszakban a kedvezőtlen időjárási körülmények között is a foglalkozásokat, a kihelyezett tanórákat meg lehessen tartani.

Az állatkerti termek kedvező módon egészíthetik ki a szabad levegős foglalkozásokat, mert lehetővé teszik az olyan munkaformákat, mint a festés, a rajzolás, az agyagozás, a dia- és filmvetítés, a számítógépes multimédia használatát.

Azokban a jászberényi óvodákban, melyekkel 2001 óta együtt dolgoznak, már érzékelhető a tematikus együttműködés alapszintjének megjelenése. Ezek az ovik 2003-ra részt vettek az összes látványtervezésre épülő foglalkozáson, ezért számukra valami újat kellett nyújtaniuk. Pedagógusaik pontos képet alkothattak az állatkert pedagógiai alkalmazhatóságáról, így alakulhatott ki fokozatosan az óvodai foglalkozások témáihoz kapcsolódás gyakorlata.

Technikailag ez úgy működik, hogy az óvodapedagógussal előre egyeztetik az állatkert látogatás időpontját, a csoport nagyságát, a gyerekek életkorát, majd megbeszélik a foglalkozás témáját, célját, a helyszínét (szabadtéri vagy tantermi), a demonstrációs állatokat és eszközöket, illetve az esetlegesen felmerülő különleges körülményeket (hiperaktív, félős, speciálisan vagy eltérő nevelési szükségletű, különleges gondoskodást igénylő gyerekek, kísérő szülő jelenléte).

Ezek a foglalkozások már egyre inkább részét képezik a mindennapi óvodai életnek, már a rosszabb időjárású hónapokban is – még ha alacsonyabb számban is –, de folyamatosan megjelennek az ovik az állatkerti foglalkozásokon. Ezekkel az ovikkal a jövőben minden bizonnyal tovább tudnak lépni a tematikus működés autonóm szintjére.

A téma után kutatva egy nagy kincsre bukkantam, ez pedig egy Katica Tanya nevezetű mintagazdaság, ami Kaposvártól 11 km-re Somogy második legkisebb falujában – Patcán – található.

Felbecsülhetetlen értéket képvisel, általa a környezeti nevelés új alapokra helyezhető. Azért van ennek nagy jelentősége, mert a gyermek a gyakorlatban látott dolgokat sokkal könnyebben és gyorsabban megérti, illetve elsajátítja, mint amikor csak beszélgetünk és képeket mutogatunk a foglalkozások alkalmával.

A Katica Tanya ötlete *Handó János* és felesége, *Eszter* – tapasztalt utazók – fejéből pattant ki. Céljuk az volt, hogy minél több embert csalogassanak vissza a természetbe, hogy érezzék a friss levegő erejét, megismerhessék a magyar őshonos állatfajokat, elődeink szokásait, mestersségeit, bölcsességét, eközben játszva tanítsa korunk ifjúságát gyakorlati tudásra, tapasztalatra.

Ha összehasonlítom a fentiekben említett jászberényi állatkerttel, és hozzászámolom, hogy a tanya még csak két éve működik, már most több ismeretnyújtási lehetőséget látok ez utóbbiban.

Természetesen még nem annyira kiforrott programokról van szó, mint a fent említett jászberényi állatkert esetében, mert egyrészt nem sokan tudnak még a létezéséről, másrészt az óvodák iskolák anyagi helyzete általában nem teszi lehetővé a rendszeres látogatást. De egy gyermek miért az elefánttal kezdje az ismerkedést, amikor az Magyarországon abszolút nem honos. Úgy gondolom, hogy a gyerekeknek elsőként az őket körülvevő állatokat kell jobban megismerni, nem pedig a zsiráfot és az

oroszlánt, vagy sorolhatnám a többi egzotikus tájakról érkezett állatkerti lakókat. Ez pont egy olyan gazdaság, amelyben lehetősége nyílik az odalátogatóknak a háziállatok (juhok, nyulak, lovak, tehenek, kutyák, macskák, libák, csacsik, malacok, pulykák, kecskék) továbbá őshonos magyar fajok (pl. mangalicák, rackák, szürkemarhák) közvetlen megismerésére.

Bemutatógazdaság
a ma gyermekeinek: szabad mozgástér, hogy kijátszhassák magukból felesleges energiáikat, egy hely, ahol úgy tanulnak az állatokról és elődeink mindennapjairól, hogy észre sem veszik. Szüleik ezalatt megpihenhetnek egy kis időre a friss levegőn, távol a város zajától.

1 - **Parkoló** - ha autóval, vagy kerékpárral érkezel.

2 - **Fogadó porta** - a Kaland kezdete; éhségedet, szomjadat itt oltathatod, ajándékbolt.

3 - **Társalgó, kézműves műhely** - itt megpihenhetsz, szőhetsz és nemezelhetsz, játszhatsz, ha rossz az idő.

4 - **Kemence** - itt sül a friss házikenyér.

5 - **Tehenek, juhok télen** - itt tanyáznak a kérődzők: magyar szürkék, tarkák, rackák és a kecskék télen.

6 - **Fejőhely** - megfigyelheted, hogy adnak tejet a tehenek és a kecskék reggel és este.

7 - **Lóistálló** - hátasok és csacsik téli lakhelye, lovaglás, szerszámbemutató.

8 - **Kisállat-lak** - nyulak, csirkék, libák, kacsák, pulykák és kismalacok otthona, etetheted őket, barátkozhatsz velük.

9 - **Hancúrpajta** - egy hatalmas fedett játszóterületet, ahol illatos szalmába csúszdázhatsz, ugrálhatsz, kergetőzhetsz, és nem ütöd meg magad.

10 - **Akadálypálya** - tucatnyi állomáson bizonyíthatod és fejlesztheted mozgásodat, ügyességedet.

11 - **Játszóterep** - hinták, lesikló, homokozó , Katica Vár és padok, hogy kifújhasd magad.

12 - **Kiszolgált masinák parkja** - traktorok, kombájn és szállító gépek, felmászhatsz rájuk.

13 - **Nyári legelők** - a lovak, csacsik, kérődzők itt, a szabadban töltik a nyarat.

14 - **Kukorica-labirintus** - itt be ott ki; tavasszal még átlátható, ám nyár végén már könnyű benne eltévedni.

15 - **Veteményeskert** - ahol a paprika, a paradicsom a sárgarépa és megannyi ehető növény gyarapodik.

16 - **Régi konyha** - a kürtős kalács illata innen száll, a kenyeret itt dagaszthatod.

17 - **Malac-tanya** - itt túrnak a szabadban tartott mangalicák.

18 - **Mosdó, WC, pelenkázó** - erre bárkinek szüksége lehet.

És itt nemcsak látja a gyermek, de meg is érintheti, simogathatja őket, valamint sok más érdekes információt is megtudhat róluk.

Külön van kisállatlak, ahol az állatok etetésében is részt lehet venni, megtanulhatják, hogy melyik állat mit eszik, és láthatják azt is, milyen a táplálékuk.

A tanyán egy öreg géppark is található, amelynek megtekintése és kipróbálása szintén nagy élményt jelenthet a gyerekek számára. Vannak itt traktorok, cséplőgépek, kombájnok, teherautók, szecskázók és parasztszekerek is.

Nagyon jó, hogy minden géphez és állathoz találhatók tájékoztató táblák, amelyek szükségtelenné teszik idegenvezető jelenlétét, és lehetőséget adnak az óvónőnek, hogy saját maga mutathassa be a gyermekcsoportjának az éppen látott dolgokat. Ezáltal nagyon érdekes információkhoz juthatnak a gyerekek: pl. miért kérődzik a bika, hány hónapig vemhes a csacsi, hány napig ül a kotlós a tojásokon. Továbbá a „hogy is hívják" táblákból megtudhatjuk például mi a kappan, az ürü vagy a tinó.

A gyerekek olyan események szemlélői is lehetnek, amit lehet, hogy talán soha nem is láthatnának: pl. egy kecskefejésnek, és utána meg is kóstolhatják a frissen fejt langyos tejet, sőt lehetőség van kenyér- és kürtöskalácssütésre, melyekben maguk is részt vehetnek.

De táborozhatnak is itt, süthetnek szalonnát, ami egy városi gyermek számára különleges élményt nyújthat.

Érdemes minden évszakban ellátogatni, így lehetőség nyílik megfigyelni az állatok növekedését, és az évszakokhoz való alkalmazkodását.

A tanya gyermekközpontúságát mi sem bizonyítja jobban, hogy a gazdaság közepén helyet kapott két különleges játszótér, valamint van egy babaház is, ahol nagyon jó kis szerepjátékok

bontakozhatnak ki. Ha a játék eszközt igényelne, ez is megoldható. Az azonnali programok keretén belül megismerkedhetnek az oda látogatók a batikolással, a fafaragással a kézművességen belül pedig a szövőszéken való szövéssel.

A foglalkozás első néhány percében a szövőszék alkatrészeit és azok szerepét mutatja be a foglalkozás vezetője. Egy rongyszőnyeg készül, amihez először fel kell vágni a rendelkezésre álló, már nem használt ruhadarabokat. A többiek a rongycsíkokat tekerik fel a vetélőre, míg az első vállalkozó kedvű kisgyerek leül és nekifog a rongyszőnyeg első csíkja szövésének. Egy-egy résztvevő 3–8 percig használhatja a szövőszéket, amíg a vetélőről el nem fogy a rongycsík, vagy el nem fárad. Aki lekerül a szövőszékről, továbbra sem marad munka nélkül; vagy rongyot vág, vagy gombolyít, vagy a vetélőre tekeri a rongycsíkot. És ez így megy, amíg mindenki körbe nem ér.

A batikolás esetében a foglalkozás kinti és benti helyszínen is végezhető. A résztvevők asztalnál foglalnak helyet. A kolléga ismerteti a festési eljárást, a résztvevők megismerkedhetnek a batikolás menetével. Az elkészült „remekműveket" mindenki hazaviheti.

A fafaragás alkalmával éles, veszélyes eszközök használatára is sor kerülhet, ezért a foglalkozás a biztonsági szabályok ismertetésével kezdődik. Majd elmondják a foglalkozás menetét, bemutatják az eszközöket és azok használatának módját.

Személyes látogatásom során az volt a tapasztalatom, hogy a terület jól körülzárt, az állatok megfelelően el vannak kerítve, ugyanakkor felügyelet mellett megfoghatók, illetve megsimogathatók. Látszik, hogy az állatok hozzá vannak szokva az ember közelségéhez, ezért nagyon szelídek, barátságosak.

A játszótéren található eszközök fából készültek, az európai szabványnak megfelelőek. Az egész gazdaság nagy területen helyezkedik el, rendkívül szép környezetben.

Az ott látottak teljesen elvarázsoltak, és előhozták gyermeki énemet, nem is gondoltam volna, hogy felnőtt fejjel ennyi új ismeret birtokába jutok. Ez az élmény szavakkal nem kifejezhető, ezt át kell élni! Nem véletlen a gazdaság szlogenje sem: *„Aki egyszer ellátogat a Katica Tanyára, az gazdagabb lesz egy nagyszerű élménnyel!"*

Hol található a Katica Tanya?

- Kaposvártól 11 km-re, a Zselic szívében, Somogyország legkisebb falujában
- Megközelíthető napi 8 autóbusz-járattal, valamint közúton

INFORMÁCIÓ, HELYFOGLALÁS

Telefon: (30) 411-6002
E-mail: info@kalandpark.hu
Levélcím: Katica Tanya, 7477 Patca
Honlapok: www.kalandpark.hu, www.katicatanya.hu

A Bemutatógazdaság nyitva tartása
napkeltétől napnyugtáig

Belépődíjak
Gyermek: 390 Ft/alkalom
Felnőtt: 490 Ft/alkalom
Kedvezményes csapartbelépők
és szezonális bérletek!

A Turistaház és a Bemutatógazdaság egész évben várja látogatóit

Aki egyszer ellátogat a Katica Tanyára, az gazdagabb lesz egy nagyszerű élménnyel!

FEJLESZTENI KELLENE AZ ÉRTÉKELÉSRŐL VALÓ TUDÁSUNKAT, és nagyobb szerepet kellene kapnia a minősítő értékelés mellett a diagnosztizáló, különösképpen pedig a fejlesztő értékelésnek. Erről olvashatnak sok értékes tanácsot is adó írást *Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos:* A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása c. írásában. Új Pedagógiai Szemle 2005. július-augusztus, 4–17. p.

BALLA MÁRIA

Válogatás a közoktatási tárgyú internetes információforrásokból

A közoktatási intézmények zökkenőmentes működtetése és az oktatás-nevelés szakszerű, jó színvonalú megvalósítása meglehetősen sokrétű és gazdag információs hátteret igényel. A tantervek, a helyi pedagógiai programok készítéséhez, a tanítók, szaktanárok napi oktató-nevelő tevékenységéhez és továbbképzésben való részvételéhez, szakmai fejlődéséhez elsősorban pedagógiai, pszichológiai és szaktárgyi szakirodalomra van szükség. A szakirodalmi információ gyűjtése, feltárása és szolgáltatása a pedagógia területén az ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM (OPKM) (http://www.opkm.hu) feladata. Online katalógusa egyben szak-, vagy más néven, témaspecifikus bibliográfiai adatbázisa a pedagógiának és határterületeinek, s bizonyos mélységig a pszichológiai szakirodalomnak is. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) adatbázisának és általában a bibliográfiai adatbázisoknak a gyakorlati jelentősége abban áll, hogy lehetővé teszik egy-egy téma, probléma, jelenség szakirodalmának a felkutatását, keresését, nemcsak a könyvekét, hanem a folyóiratcikkekét és más kiadványműfajokét is. A szakirodalmi ellátásában további – földrajzilag az iskolákhoz közelebb is megtalálható – könyvtáraknak is jelentős szerepük van, így például a megyei pedagógiai szolgáltató irodák által működtetett pedagógiai szakkönyvtáraknak, az egyetemi, főiskolai könyvtáraknak. Az iskolai könyvtáraknak lenne ebben is némi szerepük, ha megfelelő és működő iskolai könyvtáraink lennének. E cikk témája azonban elsősorban nem a szakirodalmi információszolgáltatás bemutatása, hanem az iskolák mindennapi működtetéséhez, irányításához szükséges információk forrásainak rövid ismertetése.

Az e körbe tartozó információk legfontosabb típusai:

- jogszabályok, rendelkezések, tanügy-igazgatási kérdések, iratminták
- tantervek, pedagógiai programok, más az iskola működését biztosító dokumentumok, belső szabályzatok,
- tankönyvekről, tanítási segédletekről szóló információk,
- taneszközökről szóló információk,
- akkreditált továbbképzések,
- közoktatási rendszer (társintézmények) és a vele kapcsolatban lévő civil szervezetek, alapítványok, stb.
- továbbtanulással, pályaválasztással kapcsolatos információk,
- pályázati lehetőségek,
- szakértők, vizsgáztatók stb.
- versenyek, vizsgák szervezése stb.
- Európai Uniós tagságunk és az oktatás stb.

A közoktatási információkat potenciálisan felhasználók legfontosabb csoportjai a következők:

- oktatásirányítás, oktatáspolitikusok, döntéshozók,
- iskolaigazgatók,
- gyakorló pedagógusok (osztályfőnökök, munkaközösség-vezetők, szakértők stb.),
- pedagógiai szakszolgálatokat és szakmai szolgáltatásokat nyújtó intézmények (pl. nevelési tanácsadók, logopédusok),
- szakmai szervezetek, munkaközösségek,
- szülői szervezek,
- könyvtárosok és más információs szakemberek.

A közoktatási információ szolgáltatása elsősorban a A *Közoktatási Információs Rendszer* feladata. A KÖZOKTATÁSI INFORMÁCIÓS RENDSZER (KIR) létrehozásáról a közoktatási törvény 1993. évi LXXIX. Tv. és annak végrehajtási rendelete, a 20/1997. (II. 13.) Korm. rend. 11.§-a intézkedett, meghatározva annak tartalmát, rendeltetését.

A végrehajtási rendelet kimondja, hogy:

11. §. (1) „A közoktatás információs rendszere országos információs rendszer. A közoktatás információs rendszere – az adatvédelemre vonatkozó rendelkezések megtartásával – tartalmazza a közoktatás működésével összefüggésben keletkező – a statisztikai adatszolgáltatás rendszerébe nem tartozó – közérdekű adatokat, információkat.

(2) A közoktatási információs rendszer feladata biztosítani a közoktatást érintő, a pedagógiai tevékenységgel összefüggő adatok, információk hozzáférhetőségét a közoktatási intézmények és fenntartóik, a közoktatás működésében érdekelt szervezetek, a közoktatás irányításában közreműködők, a pedagógusok, a szülők és tanulók, valamint érdekképviseleti szervezeteik részére. A közoktatás információs rendszere segíti a közoktatás követelmény-rendszerének átadását, a pedagógiai-szakmai szolgáltatások és az országos mérési feladatok végrehajtását."[1]

Tegyük hozzá, hogy lehetővé teszi a közoktatásról szerezhető, hiteles információk keresését is.

• A KÖZOKTATÁSI INFORMÁCIÓS IRODA (http://www.kir.hu)

Az iroda létrehozott egy portált, TANÜGYIGAZGATÁSI SZAKPORTÁL néven. Itt érhető el a *Közoktatási Információs Rendszerbe* foglalt információk nagy részre. Az adatszolgáltatásban érintett intézmények interaktív módon használhatják a rendszert, ehhez azonosító és jelszó szükséges, ha saját adataikat töltik fel a rendszerbe. Akik „csak" tájékozódási, információkeresési céllal keresik fel a KIR-t, pl. könyvtárosok, már információs szakemberek, tanárok, szülők stb., jelszó nélkül kereshetnek az egyes adatbázisokban. Az oldal szerkezete sajnos meglehetősen bonyolult, nehezen áttekinthető, egyáltalán nem felhasználóbarát. A piros színnel szedett, egy-egy információtípust tartalmazó csatolók közül az alábbiak mögött találhatunk szabadon, tehát bárki által, jelszó nélkül elérhető információkat:

> *Intézménytörzs adatbázis, illetve a KIR INFO*: itt találhatók a közoktatási intézmények legfontosabb azonosító adatai, alapító okiratuk és más fontos intézményi dokumentumok. Itt lehet tájékozódni egy-egy intézmény profiljáról, pedagógiai programjáról.

> *Érettségi:* a szakértői névjegyzék és a vizsgáztatók jegyzéke található itt. Azoknak a személyeknek az elérhetőségét, szakterületét kereshetjük meg, akik szakértőként dolgoznak, illetve felkérhetők vizsgáztatásra.

> *Tankönyv:* itt a hivatalos tankönyvjegyzék található, ez nem más, mint a tanévenként frissített tankönyvadatbázis.

További, a közoktatási információkat feldolgozó közvetítő főbb intézmények, szervezetek, weboldalak:

• AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM ÉS HÁTTÉRINTÉZMÉNYEI

Magának az OM-nek az oldalán elsősorban a vonatkozó jogszabályok, aktuális intézkedések, rendelkezések és hírek találhatók meg. Egy részük mindjárt a főoldalon, a többi pedig a > *Közoktatás* csatolóra kattintva tartalmi csoportokba sorolva – pl. *Országos Köznevelési Tanács, Közoktatási intézmények, Tantervek, Érettségi* stb. – böngészhető vagy kereshető az oldal saját keresőjével.

· ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET (OKI): http://www.oki.hu

Tantervek: Az OKI még 1997-ben létrehozott egy tantervi adatbankot, amely az időközben végrehajtott tantervi szabályozások változása miatt mára már kevésbé aktuális. Ez az adatbank még ma is elérhető a http://www.oki.hu/tanterv/ címen. A szabályozások változása óta ismét összegyűlt egy értékes tantervi anyag, amelyet műveltségterületek szerinti rendezettségben tesznek közzé az OKI honlapján az Adattár, majd pedig a > Tantervek, programok linkre kattintva találhatjuk meg ezt az anyagot.

Válogatás a további fontos dokumentumokból:

A közoktatás helyzetéről átfogó képet adó, *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* c. kézikönyv is megtalálható pdf formátumban, amelyet tehát nem szükséges megvásárolni, mert itt elérhető és letölthető.

Időszerű összeállítás európai uniós csatlakozásunk miatt az *Oktatási EU-dokumentumok magyarul* c. összeállítás. Itt olyan dokumentumok olvashatók, mint a *Memorandum az élethosszig tartó tanulásról* vagy *Kulcskompetenciák* stb. Időről időre újabb alapdokumentumokat tesznek elérhetővé ezen az oldalon magyarul.

Egy *magyar-angol közoktatási kisszótár* is rendelkezésünkre áll itt, amelynek külön értéke, hogy a rövidítéseket is kereshetővé teszi.

Az Oktatási Minisztérium egy másik háttérintézménye, a legutóbbi időkig *Pedagógus Továbbképzési Módszertani és Információs Központ* (PtMIK) néven ismert kht., amelyet SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. névre kereszteltek át.

· SULINOVA KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI ÉS PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI KHT. (http://www. sulinova.hu):

Tudjuk, a pedagógusokat jogszabály kötelezi a hétévenkénti kötelező továbbképzésre. Az ezzel kapcsolatos információk egyik legfőbb forrása ez az intézmény.

E szervezet > Szakmai Igazgatóság nevű szervezeti egységének nevére kattintva jutunk el az > Akkreditációs és Képzésfejlesztési Irodához, s ott az *aktuális pedagógus-továbbképzési jegyzék*hez. A továbbképzési jegyzéken kívül számos más fontos információt is szolgáltat a kht., pl. *jogszabályokat, kerettantervvel, tankönyvekkel, minőségirányítással kapcsolatos információkat, anyagokat.*

· ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI ÉS ÉRTÉKELÉSI VIZSGAKÖZPONT (OKÉV):

Az OM egy másik háttérintézménye az Országos Közoktatási és Értékelési Vizsgaközpont (OKÉV), amelynek számos hatósági feladata van. Az OKÉV-nek nincs önálló honlapja,

hanem az, az Oktatási Minisztérium (http://www.om) > Háttérintézmények nevű csatolója mögött rejtőzködik. Sok pedagógust, diákot érdekelhetnek az évente megrendezett *tanulmányi versenyek*. Más információk mellett ezekkel kapcsolatos hivatalos információk fő forráshelye ez az oldal. Az *országos mérések*kel, kapcsolatos dokumentumok is itt találhatók meg.

· ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM: http.//www.opkm.hu, illetve http://www.mphp.hu

A már említett szakirodalmi információk keresésén kívül, akkor kell ellátogatunk erre az oldalra, amely egyúttal egy portál is, ha taneszközökről szeretnénk aktuális információkat kapni, mert az OPKM hozta létre és gondozza a taneszköz-adatbázist is, amely a M.E.T.A-t (*Magyar Elektronikus Taneszköz Adatbázis*), amely tartalmazza a Magyarországon forgalmazott taneszközök minden lényeges adatát és a forgalmazók teljes jegyzékét is. Aki taneszközt, szemléltetőeszközt kíván beszerezni, annak ez a hely a legfontosabb információforrás e tárgykörben az interneten.

Az adatbázisban kereshetünk: gyártó, forgalmazó, termék, tantárgy szerint is.

Csak érdekességképpen említem, hogy az OPKM korábban kiadta a muzeális taneszközök adatbázisát is: Tanszermúzeum: Muzeális értékű taneszközök katalógusa CD-ROM-on OPKM; ELTE TTK Oktatástechnológiai Multimédia, 1996.

Nem háttérintézménye, hanem egy projektje az OM-nek a SULINET-hálózata, amely nemcsak egy műszaki hálózatot és technológiát jelent, hanem a közoktatás számára koncentrált információk forrása is. A SULINET egyaránt szól a tanárokhoz, diákokhoz, szülőkhöz és minden más érdeklődőhöz.

· SULINET: http://www.sulinet.hu

A *digitális tananyagok* mellett közoktatási információk is találhatók a Sulinet (http://www.sulinet.hu/tart/kat/n) oldalain. Pl. *pályázati kiírások, diákjogi tanácsadás* stb. Továbbá megtalálható néhány olyan adatbázis is, amelyről már más intézmények, oldalak ismertetésénél volt szó. Ilyen az Adatbázisok alatt található *iskolai adattár*, nem más, mint a közoktatási intézmények adatbázisa. Egy másik jelentős anyag a pályaválasztást segítő: *országos képzési jegyzék* (OKJ számmal rendelkező képzettségek)

A > Tanár linkre kattintva, egy új oldalon, jobb felől megjelenik a következő adatbázisok, összeállítások jegyzéke:

> Kétszintű érettségi 2004/2005,
> Drogprevenció,
> NAT,
> Intézményi adatbázis,
> Múzeumok, kiállítások,
> Alapítványi iskolák,
> EU-ki kicsoda,
> Új érettségi követelmények,
> Nyári Táborok Adatbázisa,
> NGC filmadatbázis:(a National Geographic Chanel filmjeinek időpontját közli)

Végül az internet egy olyan sajátosságára is fel szeretném hívni a figyelmet, amely a rendkívüli előnye mellett némi problémát, pillanatnyi bosszúságot okozhat a használónak, nevezetesen, hogy igen változékony. A megszokott oldalakat időnként átszerkesztik, ami gyakran tartalmi változtatással is jár, sőt áthelyezik, új címre költöztetik. Ezt a használónak tudomásul kell venni, s fel kell rá készülni. Előfordulhat, hogy amire ez az írás megjelenik, az itt ismertetett oldalak szerkezetében, tartalmában is változás következik be. Ez azonban nem von le abból az értékből, ami az internet óriási értéke és előnye a hagyományos információs eszközökkel szemben, hogy a tőlünk fizikailag távoli információforrásokat elérhetővé, hozzáférhetővé és kereshetővé teszi. A célirányos információkeresést különösen jól szolgálják az interneten vagy offline módon használható különböző típusú adatbázisok, amelyek ha jól strukturáltak, igen hatékony és sokoldalú információkeresést tesznek lehetővé. A különböző internetes keresők (Pl. Google, Yahoo, Vizsla stb.) nyújtotta internetes navigálási lehetőségek mellett minden szakma, foglalkozás képviselőinek meg kell ismerni saját szakterületük témaspecifikus kereshető adatbázisait is. Ez ma már, az információs korban nélkülözhetetlen elvárás mindannyiunkkal szemben.

HIVATKOZÁS

1 A KÖZOKTATÁSI INFORMÁCIÓS RENDSZER In.: A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY VÉGREHAJTÁSÁRA KIADOTT KORMÁNYRENDELETEK. Bp. : OKKER, 1998. p. 50–51.

ALAPKÉSZSÉGEK VAGY KULCSKOMPETENCIÁK?

„... a magyar közoktatás teljesítménye nem megfelelő az alapkészségek átadása terén" – olvashatjuk az ÚPSZ 2005. májusi számában. Miközben az EU úgy határozott, hogy az alapkészségek helyett a „kulcskompetenciák" fogalmat kellene használni. Hogy mi a különbség a két fogalom között, ezt fejti ki *Brassói Sándor*, az OM főosztályvezető-helyettes a vele való beszélgetésben, miközben több hasznos információt megtudtunk a „kulcskompetenciák" munkacsoport tevékenységéről készült jelentésből. Hiszen várható, hogy országos kulcskompetencia-mérési rendszer alapján kapunk információkat a tanulók teljesítéséről.

L. ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2005. MÁJUS, 52–57. p. OKTATÁS ÉS KÉPZÉS 2010. Összefoglaló a „Kulcskomptenciák" munkacsoport eredményeiről.

SÁNDOR P. BALÁZS

Hétvégi gyermekműsorok a kereskedelmi csatornákon

Rigó Béla szerint az utolsó fél évszázadig a gyermekirodalom úgy fejlődött, hogy egyre többen olvasták. Mára bizonyság, hogy a versek többnyire megzenésítve válnak meghatározóvá és hallgatottá a gyermekek életében.

De mi a helyzet az epikával? - A nem szívesen olvasókhoz többnyire látványként jut el. A mozi, de leginkább a televízió lett a fő hadszíntér. *Szabó István* filmrendező szerint e kettő között legalább akkora a különbség, mint a templomba járók és az otthon imádkozók között. A filmnézés egyfajta közösségi élmény, a multiplexek viszont ezt a kollektív benyomást már rég véletlenül összeverődött társaságok elviselésére korlátozzák. Ennek ellenére a moziba járás még így is program. A megfelelő film kiválasztása után az előre megválogatott társasággal azt meg kell és lehet beszélni. Mint ahogyan az írásos élményeket is, bár ez manapság már nem jellemző vonása a felnőtt társadalomnak, és ezzel együtt a gyermekek is elidegenednek „Fantázia Országtól."

Üdvözlendő kezdeményezés a The Big Read-ként elhíresült (hazánkban Nagy Könyv) mármár mozgalomként is felfogható olvasást népszerűsítő projekt. Bár az igazat megvallva számomra néhány mozzanatától eltekintve nem több puszta show-nál, amiben a lélek malacát viszik vágóhídra.

Egyesek szerint a jelenlegi helyzet nem kedvez a kulturális értékeknek a kommersszel szemben, a nemzeti értéknek a nemzetközivel, elsősorban az amerikaival szemben. Érthető ezen az a valamelyest pszeudó jelenség, miszerint manifesztálódnak ugyan a globális kultúrtörténeti emlékek a könyvekben és a filmekben (bestsellerek, top movie-k), ám jócskán eltorzítva. Mindezek után a „nagy többség" nem fog utána járni a látens magyarázatoknak, egyszerűen csak befogad, és esetlegesen hibásan dolgozza fel a kapott információkat, amelyből mentál-kulturális selejtet termel.

A Grimm testvérektől kezdve George Lucason át a Wachowski fivérekig, nem beszélve J. K. Rowlingról és Tolkienről, jelentős szerepet kap a germán, a kelta és a zsidó–keresztény mitológia. Csak a tálalás miképpen az, ami nem mindegy. Az alma és a törpe, rúnák és koboldok, a sivatag és egy mindent felemésztő birodalmi törekvés, valamint Neo és a Nabukodonozor. Az interpretációk sora végtelen. Jól végigkövethető, miként lesznek csillagképekből és mitikus lényekből meseszereplők, valamint az igazán „Nagy Könyv" kiragadott részletei (jedi – jude, Neo – Noe) angolszász wirtschafttal teljes generációk bálványai.

Hová tűnt az esti mese?

Vizsgálódásom során elsősorban azokat a műsorokat figyeltem, amelyeket valóban gyermekeknek szántak.

Minden bizonnyal sokunk emlékezetében élnek azok az esték, amikor a hétfői napok egyhangúságát csak a rádió delejes recsegése törte meg, hiszen egészen a nyolcvanas évek majdhogynem közepéig a tv-ben nem volt adás. Én gyermekfejjel bosszankodtam is sokat, mert ugye mese az jár, még hétfőn is.

Szüleim nem estek kétségbe, miért is estek volna. Lefekvés előtt rendszeresen meséltek nekem, ha nem kimondott népmesét, akkor saját gyermekkoruk emlékezetesebb mozzanatait, de az sem volt ritka, hogy unszolásomra előkerült néhány ifjúsági regény. Ennek köszönhetem, hogy ötévesen megismertem már az Egri csillagokat, valamint jó pár Verne regényt.

Manapság már nem divat otthon mesélni, lehet, hogy korábban sem volt az, csak nekem volt szerencsém.

A kor haladtával megváltoztak az igények is. Minden benyomorgatott gyermekprogram a reggeli órákba került. Nem értettem, hogy miért nem lehet este is egy mese, olyan igazi, mondjuk a Magyar Népmese sorozatából.

A jó ízlést helyenként megfojtották, beszűkültek a családias beszélgetések is, s a nevelés helyét kitöltötték a „nagy doboz" szépeket hazudó értéktelenségével. Miért nincs színvonalas esti mese? Jobb, ha szülői felügyelettel az aktuális szupermozit nézik a lurkók, vagy saját készülékükön – mert ez sem ritka – ellenőrizetlenül szörföznek a kétes értékű tv-programok között?

Blődség és brutalitás a képernyőn

A kereskedelmi szféra két csúcsragadozója (RTL Klub, TV2) igen csak lazán bánik gyermeknézőivel. Itt nem feltétlenül arra kell gondolni, hogy időben nem egyenletes eloszlásúak a műsorok, hanem a minőség és a mondanivaló kontrasztjait figyelembe véve állíthatjuk, hogy nem elégséges az a szint, amely mesébe burkolva tanulságokat adna, vagy valós helyzetképeket modellezne.

Íme a felosztás a Színes RTV műsorújság alapján :

2001. márciusi adatok:

TV2 – *szombat, vasárnap:* 07.00 TV2 Matiné, benne rajzfilmek: Mila szupersztár, Rémecskék kicsiny boltja, Minden kutya mennybe jut, Hármas járőr, Tökfej tesók

09.00 Cartoon Network, benne: Túrpi úrfi, Vagány Johnny, Scooby Doo, A bolygó kapitánya, Én vagyok Menyus

RTL Klub – *szombat, vasárnap:* 07.00 Kölyökklub, benne: Ejnye, Sophie!, Teletubbies, Tom és Jerry, Batman, Maci Laci kincset keres, Pokémon

10.45 Csörre töltve, benne: Bolondos dallamok, Frédi és Béni

2003. márciusi adatok:

TV2 – *szombat, vasárnap:* 06.30 TV2 Matiné, benne: Mila, Szuperegér, Hármas járőr, Oroszlánfejű herceg, Lucky Luke

08.25 Fox Kids benne: Twist Oliver, Jim Button, Rossz Kutya, Diabolik

RTL Klub – *szombat, vasárnap:* 07.00 Kölyökklub, benne: Sötét zsaruk, Tom és Jerry, Az óceán lánya, Jumanji, A hegylakó

Csak szombatonként: 09.45 Disney rajzfilmek benne: Tanárok kedvence, Tarzan

2005. márciusi adatok:

TV2 – *szombat, vasárnap:* 06.00 TV2 Matiné, benne: Providence, A múmia, Frédi és Béni, Lassie, Jetson család

RTL Klub – *szombat, vasárnap:* 07.00 Kölyökklub, benne: Dibu, a kistesó, Casper, Bigyó felügyelő, A szellemirtók legújabb kalandjai, Pókember
Csak vasárnaponként: 09.10 Mega Man japán animációs sorozat, 09.35 Inuyasha japán animációs sorozat

Tisztelet a kivételnek, a rajzfilmek között is akadnak olyanok, amelyeken már több generáció felnőtt, különösebb problémák nélkül. Bumfordian bájos, helyenként már giccses történetek mindig is voltak. Legjobb példa erre talán a Frédi és Béni, ami ma is fut, de a szinkron és a szövegbravúr kellően ellensúlyozza a mondanivaló mihasznaságát. Örök klasszikusok még Maci Laci, valamint a Tom és Jerry történetek.
Mégis ha ezen utóbbit vesszük jobban szemügyre, akkor igenis el kell gondolkodnunk azon, hogy valójában kiknek készült ez a mese? Nem kell magyarázni senkinek sem, hogy mennyire agresszívek a jelenetsorok. A baj ott kezdődik, amikor más, sokkal kegyetlenebb, nyilvánvalóan agressziókra sarkalló rajzfilmek kezdenek beszivárogni a gyermekek képzetvilágába. Küllemre rendes konszolidált emberek változnak nyáladzó őrülté (Igazi szellemirtók), vagy már magukban undorító lények próbálják leosztani az észt (Rémecskék kicsiny boltja).
Valójában nem történik más, csak pszeudó hősök próbálják elhitetni magukról, hogy ők az igazán menő legények, nekik kell hinni, mindenki legyen olyan, mint ők.

A tökéletes árukapcsolás

Megesz bennünket a fogyasztói társadalom. Nem kérdez semmit. Kérdőre von ha nem cselekszünk. Vegyél meg! Üvöltenek a filmekhez, rajzfilmekhez tartozó tömegtermékek. A szülők tétlenek, gyermekeik toporzékolva sírják ki maguknak a divatos bóvlikat. Aki nem teheti meg azt, hogy minden hullámban azonosuljon a kedvencekkel, azt kétségtelenül kirekeszti a gyermektársadalom zsigerből kritizálni tudó rétege. Ha már nem divat az Oroszlánkirály, de valaki még mindig jelvényként tűzi magára, könnyen szembentalálhatja magát a Pokémonosok, ne adj isten a Hihetetlen családosok táborával.
Mindezt szem előtt tartva nem vitatható, hogy vannak még „egyetemes értékek", amelyeket propagálni kell(ene).

Reflexió egy betiltott rajzfilmre

A sárkánygömb otromba bája
Az igazat megvallva én imádom a rajzfilmeket, talán azért, mert sokkal önfeledtebben szórakozhatom rajtuk, mint egy normális filmen. No meg nem muszáj teóriákat gyártanom arra, hogy mit is akart a főhős, mi értelme volt annak a sok mészárlásnak, meg nekem miért nincsen csak egy olyan tragacsom, amiből a vásznon, illetve a képernyőn vagy két tucatot is a levegőbe repítettek.
Persze nem minden film véres és goromba, no meg a rajzfilmek között is akadnak azért gyerkőcbarát programok. Tapasztalataim mégis azt mutatják, hogy az utóbbi időben igencsak megszaporodtak azok a történetek, amelyeket nem kifejezetten ifjoncoknak szántak, de valami véletlen folytán számukra sokkal elérhetőbbek. Mondjuk a korai időpont miatt.
Ilyen például a közelmúltban kisebb felháborodást keltett Dragon Ball című anima (sajátos japán rajzfilm) is, amelynek szereplői annak ellenére, hogy akadnak köztük kvázi szuperhősök,

azért megmaradnak, ha csak jellemüket tekintjük, hétköznapi kisembernek. Ezzel még nem lenne cikis a dolog, mert egy hősnek is lehetnek érzelmei, legfeljebb ha bal lábbal kel fel, nemcsak azokra jelent veszélyt, akik csakugyan megérdemelnék, hanem teszem azt saját társaival is bunkózik egy kicsit. A bajok akkor kezdődnek, amikor a „Szívtelen Sátán" megöli Istent, aki egyébként valamilyen gusztustalan zöld lény. Persze erről ő nem tehet, hiszen külsejét a rajzolójának köszönheti. Meg ha valaki meghal a főszereplők közül, azt ripszropsz fel lehet támasztani holmi kristálygömbök segítségével.

Mielőtt azt hisszük, hogy ez valami új keletű mocsok, nagyon is tévedünk, hiszen szülőföldjén már több generáció felnőtt rajta. Sőt, kultuszt teremtett. Valami hasonló folyik most hazánkban is. Főiskolás körökben majdhogynem hisztérikus láz tört ki e sorozat körül. Egyesek mindent félretéve rohannak, hogy a soron következő részt el ne mulasszák. Már mindenkiben kialakult, hogy mely karakterhez vonzódik leginkább, s egy esetleges fennakadás amely megtöri a folytonosság elvét már-már elvonási tünetet idézhet elő.

Érett embereknek persze nem kell elmagyarázni mi a jó és mi nem, talán felesleges is, mert azt néznek, amit akarnak. De azért nem ártana, ha az érintett médium felülvizsgálná az általa sugárzott rajzfilmek tartalmát, s mint azt már bizonyos műsorai előtt teszi, megfelelő figyelemfelkeltő jeleket alkalmazna ilyen esetekben is.

Ez megkönnyítené a dolgokat. Nem kellene halállistára tenni ártatlan rajzokat, vagy perekkel dobálózni.

Megjegyzés: A közelmúltban a Dragon Ballhoz hasonlóan több anima is felütötte a fejét. Követve a minősíthetetlen gyermekbutítás tradícióit. Ám nem elhanyagolható az a tény – bár ezt a programok sugárzói figyelembe sem veszik –, hogy egy történet rajzolt mivolta még nem egyenes arányban jár azzal, hogy azt valóban gyerekeknek készítették.

ÚJ TANÉV, ÚJ KIHÍVÁSOK, FOGADÓKÉPES ISKOLA

Csillag Ferenc, a TANÍTÓ 2005. SZEPTEMBERI számában ír a partnerség titkairól. A szerző hitvallása szerint minden gyermek sajátos nevelési igényű, az ilyen gyermekek továbbtanulása azonban nehézségekbe ütközik. Az előítéletesség, a társadalom ragaszkodása a hagyományokhoz, a pedagógusok olykor-olykor jelentkező értetlensége, vagy a korábbi kísérletek sikertelensége meglehetősen nehezíti a folyamat beindulását, amire a közoktatás pénztelensége is súlyos teherként nehezedik.

A cikkben a szerző egy konkrét eseten keresztül mutatja be, hogyan lehet természetesnek felfogni és megélni az ilyen eseteket.

Ismét elindult egy tanév

Minden tanévkezdésnél izgalmas kérdés, hogy mennyien vagyunk, milyen újdonságokat kell „megszoknunk", milyen a képzés helyzete. A 2005/2006. évi felvételi eljárás rendje, a pontszámítási módok és mindezek alapján a felsőoktatásba való bejutás feltételei megváltoztak, ami különösen felerősítette az érintettek kíváncsiságát.

Ebben a tanévben először az érettségi eredmények, különböző teljesítményekre adott többlet pontok és bizonyos szakok esetében a felsőoktatási intézmények által előírt alkalmassági vizsgálatok alapján lehetett felvételt nyerni egy-egy főiskolára, egyetemre.

A mi intézményünkben alkalmassági vizsgához, illetve felvételi elbeszélgetéshez kötött szakok a tanító, az óvodapedagógus, a gyógypedagógiai tanár, a logopédus, valamint a magyartanár szakok voltak.

Az alkalmassági, érettségi vizsgán elért eredmények, és egyéb módon megszerzett pontok alapján az Oktatási Minisztérium, az Országos Felvételi Iroda és a felsőoktatási intézmények képviselői együttesen állapították meg a felvételi ponthatárokat, és a felvehető hallgatók létszámát.

Mindezek alapján a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karára a 2005/2006. tanévre felvett hallgatói létszám szakok szerint a következőképpen alakult:

Nappali tagozaton	
Tanító	94 fő
Óvodapedagógus	31 fő
Informatikus-könyvtáros	58 fő
Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája	45 fő
Magyartanár	65 fő
Művelődésszervező	29 fő
Második szakként logopédia	51 fő
Felvételt nyert összesen:	*317 fő*

Felsőfokú szakképesítés keretében további 85 fő kezdheti meg nappali tagozaton tanulmányait. Ebből 32 fő Ifjúságsegítő, 53 fő Idegenforgalmi szakmenedzser szakon tanul.

Esti és levelező képzés keretében

Tanító (alapdiplomás képzés keretében)	13 fő
Tanító (másoddiplomás képzés keretében)	7 fő
Óvodapedagógus (alapdiplomás képzés keretében)	52 fő
Tanulásban akadályozottak pedagógiája (alapdiplomás képzés)	118 fő
Tanulásban akadályozottak pedagógiája (másoddiplomás képzés)	203 fő
Művelődésszervező (alapdiplomás képzés keretén belül)	86 fő
Informatikus-könyvtáros (alapdiplomás képzés keretén belül)	38 fő
Informatikus-könyvtáros (másoddiplomás képzés keretén belül)	6 fő
Logopédia (másoddiplomás képzés keretében)	32 fő
Magyartanár (másoddiplomás képzés keretében)	16 fő
Ifjúságsegítő (felsőfokú szakképzés keretében)	25 fő
Idegenforgalmi szakmenedzser (felsőfokú szakképzés)	18 fő
Összesen:	*615 jelölt*

E tanévben tehát 932 új hallgató kezdte meg tanulmányait a pedagógiai karon. Valamennyiüknek sok sikert kívánunk a felsőoktatási tanulmányaikhoz.

Fotók: Lakos István

képzés és gyakorlat 3. évfolyam 2. szám 2005. NOVEMBER

A Kaposvári Egyetem több oktatója és dolgozója érdemelt ki elismerést, hosszú időn át végzett kiemelkedő munkájért.

A Magyar Köztársaság Elnöke a „Magyar Köztársasági Érdemrend Tisztikeresztjét" adományozta *dr. Babinszky László* tudományos rektorhelyettesnek

A Magyar Országos Állatorvos Egyesület „Derzsy Díjat" adományozott *Horn Péter akadémikus*nak a Kaposvári Egyetem rektorának.

A Magyar Köztársaság Elnöke a „Magyar Köztársasági Érdemrend Középkeresztjét" adományozta *dr. Leitner Sándor* általános és oktatási rektorhelyettesnek.

A „Magyar Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztje" kitüntetést kapta *dr. Szendrő Zsolt* egyetemi tanár, az ÁTK Kisállattenyésztési Tanszék tanszékvezetője

„A Magyar Köztársaság Ezüst Érdemkereszt" kitüntetést kapta *Papp János*, az egyetem gazdasági főigazgatóhelyettese

„Guba Sándor Emlékérmet" kapott *Dr. Kovács Melinda* egyetemi tanár, az ÁTK tudományos dékánhelyettese

„Kaposvári Egyetem Kiváló Dolgozója" kitüntetést kapott *Csikós Erzsébet*, a Gazdasági Főigazgatóság adminisztrátora, *dr. Halas Veronika*, az ÁTK egyetemi tanársegéde, *dr. Holló Gabriella*, a Diagnosztikai és Onkoradiológiai Intézet tudományos munkatársa, *Velner András*, a Cs.V.M. Pedagógiai Főiskolai Kar főiskolai docense, *Weisz Zoltán*, az Egészségtudományi Centrum szervizmérnöke.

„A Kaposvári Egyetem Tanácsosa" Címet kapta *Hajnal Józsefné* gazdasági igazgató.

Köztársasági Ösztöndíjat kapott *Gódor Alexandra* III. évf. tanító szakos hallgató.

A Magyar Köztársaság Elnöke 2005. szeptember 1-vel egyetemi tanárrá nevezte ki *dr. Hancz Csaba* egyetemi docenst, az Állattudományi Kar Hal és Társállattenyésztési Tanszék tanszékvezetőjét, *dr. Sarudi Csaba* egyetemi docenst, a Gazdaságtudományi Kar Regionális Gazdaságtani Tanszék tanszékvezetőjét, *dr. Rosta István* főiskolai tanárt, a Cs.V.M. Pedagógiai Kar főigazgatóját.

A Magyar Köztársaság Miniszterelnöke 2005. szeptember 1-vel főiskolai tanárrá nevezte ki: *dr. Albertini Béla*t, a Művészeti Kar tudományos főmunkatársát, *dr. Krajnik József*et a Művészeti Kar tudományos főmunkatársát, *dr. Molnár László*t a Cs.V.M. Pedagógiai Főiskolai Kar tudományos főmunkatársát.

Díszoklevelek átadása:

65 éves munkája elismeréseként Vasoklevelet vett át *Harangozó Józsefné*

50 éves munkája elismeréseként Aranyoklevelet vett át *Ágel Ervinné, Balogh Lajosné, Bence Béláné, Csiszár Magdolna, dr. Deli István, Dobos István, dr. Lukácsy Gyuláné, Giay László, Kaposi Imréné, Károly Józsefné, Nagy Jenőné, Pap Rózsa, Simon Józsefné, Szukics Györgyné, Tamás Lajos, Tóth Imréné.*

Valamennyi kitüntetett, jubiláló és kinevezett kollégának gratulálunk, további munkájukhoz sok sikert, erőt egészséget kíván a „Képzés és Gyakorlat" szerkesztősége.

Szerzőink • Balla Mária főiskolai adjunktus, Kaposvár • Boronkai Dóra főiskolai tanársegéd, Szekszárd • Dr. Deli István ny. főiskolai tanár, Kaposvár • Dr. József István főiskolai docens, Kaposvár • Kolárics Ferenc általános iskolai igazgató, Gyulaj • Maár Tiborné pedagógiai szakértő, Kaposvár • Némethné Jankovics Lídia általános iskolai tanító, Bogyiszló • Podráczky Judit főiskolai adjunktus, Kaposvár • Sándor P. Balázs főiskolai tanársegéd, Kaposvár • Sticklné Rábai Márta főiskolai adjunktus, Kaposvár • Vas Szilvia főiskolai hallgató, Kaposvár.